Dott. MARESA MASANTE

STUDIO STORICO-CRITICO
SULLA
DOTTRINA PEDAGOGICA
DI
M^me ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE

G. B. PARAVIA & C.
TORINO - MILANO - FIRENZE - ROMA - NAPOLI - PALERMO
GENOVA, Libreria B. [illegible], Libreria L. CAPPELLI

INDICE

Prezzo L. 12.

in sè, anche se non è stato voluto da una volontà coscientemente libera e morale ed anche se la ragione può sembrare contraria (ad es. certi atti sublimi che una morale austera condannerebbe).

In Rosmini è sensibile il bisogno di conciliare il razionalismo col dogmatismo, cioè coll'accettazione oggettiva della morale, e come osserva il Vidari (*Rosmini e Spencer*), la libertà non perde tuttavia la sua dignità, perchè rimane la potenza per cui la volontà può avere il dominio sulle proprie volizioni e quindi la signoria di sè stesso (1).

Capitolo V.

Influssi della Necker sulla produzione pedagogica del XIX secolo.

G. Cottini (in un articolo « Rosmini in relazione alla pedagogia » nel volume intitolato *Per Antonio Rosmini, nel centenario della sua nascita*, Milano, 1897), dimostra che le opere del grande Roveretano, influirono moltissimo su tutte le opere pedagogiche che verso la seconda metà del XIX secolo videro la luce in Italia, quali le opere del Lambruschini, Tommaseo, Capponi, Parravicini, Aporti, Rayneri, Corte, Allievo, Berti, Parato, Uttini, Bernardi, Garelli, Cavalleri, Colonna, Picco, Melanotte, Malacarne, Cavezzali, Rossi.

(1) Osserva il Vidari nel *Rosmini e Spencer*, pag. 31: come il Rosmini, considerando la libertà intrinseca alla ragione pratica umana e facendo della libertà il bene stesso, aprisse il campo al suggestivismo morale.

Naturalmente l'influsso fu vario, tuttavia questo è certo che attraverso alle frequenti citazioni Neckeriane, nella metodica Rosminiana, fu nota in Italia ai pedagogisti, l'*Education Progressive*, onde taluni riportarono più particolarmente tracce, come dimostrano le loro opere continuanti quell'indirizzo spiritualista che ebbe nella Necker l'ispirazione più liberale e pura.

Ma prima di accennare alle ripercussioni della *Education progressive* in Italia, mi piace ricordare alcuni insigni pedagogisti stranieri che si riattaccano alla spiritualista dalla fede nella ragione e in Dio, dalla fede nella libertà umana e nella Provvidenza.

In Francia, Aimé Martin (1782-1847), scrittore d'ispirazione cristiana sentimentale e quasi mistico; e Dupanloup che ha vivissimamente rivendicato il diritto della donna alla cultura.

Nella Svizzera, E. Naville (1784-1846), di cui sentiamo frequentemente come una continuazione di sviluppo ai pensieri della Necker, leggendo l'*Education publique*.

A pag. 36 ha parole di forte lode per la direzione morale e religiosa data dalla Necker alla educazione.

Alla scuola pedagogica della Necker appartiene il celebre suo concittadino Vinet (1799-1847), vera « âme d'élité » che racchiudeva tesori di delicatezza e finezza, e tratta nella *Education, la famille et la société*, molte questioni educative importanti.

Ma, venendo all'Italia, dopo il filosofo di Rovereto, si riattaccano alla corrente della Necker, Raffaello Lambruschini (1788-1873), che rivela nei suoi scritti tanta soavità squisita di pensieri.

N. Tommaseo (1802-1874), che diede pregevolissimi riflessioni e consigli sull'educazione.

Gino Capponi (1792-1875), che scrive i frammenti sulla

educazione con acutezza e vivacità, ma, dichiara egli stesso (pag. 300): « Le idee migliori non mi appartengono; « io le trassi da quel mirabile libro della ginevrina Necker « de Saussure; libro che ogni uomo si glorierebbe di aver « scritto, ma che solo una donna poteva scrivere. Ad esso « rinvio per maggior luce i lettori ».

Risulta poi conforme alla Necker tutto il significato generale dell'opera educativa come prova questa frase di pag. 325: « Io, per me, credo la religione sola essere al-« l'uomo educatrice e tengo per molto insipido ogni « morale discorso il quale non s'avvalori dei precetti del « Vangelo », ed altrove si sviluppa eccessivamente la ragione a scapito delle altre facoltà, specie del sentimento di cui essenzialmente dovrebbe invece preoccuparsi l'educatore.

Citiamo poi tra le varie donne italiane che si occuparono con valore delle questioni educative e specialmente di quella importantissima che costituisce uno dei caratteri principali del XIX secolo « la fede nella efficacia della cultura femminile », Caterina Franceschi Ferrucci (1803-1887).

La Ferrucci, spirito possente di virilità, nella *Educazione morale della Donna Italiana; L'educazione intellettuale della Donna Italiana; Degli studi della Donna Italiana*, si rivolge in particolare alla donna d'Italia, mentre la Necker parlava alla donna in generale; tuttavia appare evidente dalla lettura delle opere citate che la Ferrucci trasse ispirazione dall'*Etude de la vie des femmes*, della ginevrina, la migliore produzione del genere, scritta fino al principio del XIX secolo.

Il valore che ha nella società la donna colta, rimane, per entrambe le donne insigni, relativo al perfezionamento individuale a cui ha diritto anche lo spirito femminile, ed alla missione educativa materna, ma ancora

non è prevista, per la donna, la possibilità e capacità dell'esercizio di vere e proprie funzioni e carriere sociali come conseguenza della istruzione ed educazione.

Nella Necker e nella Ferrucci troviamo le fonti di quanto diranno la Molino Colombini, Fusinato, Paladino, ecc., le quali tutte ebbero di proposito la preparazione della donna alle esigenze nuove della società bisognosa di rigenerazione, dopo Novara.

Ultimi citiamo nell'indirizzo pedagogico spiritualista Rosminiano e Neckeriano A. Rayneri (1810-1867) e G. Allievo (1830-1913), suo degno discepolo e successore nella cattedra di pedagogia dell'Università di Torino, cui è nota l'ammirazione immensa per la Necker, dallo studio comparativo delle dottrine pedagogiche dei quattro pedagogisti svizzeri: Pestalozzi, Girard, Necker e Naville.

L'Allievo molto deriva dalla dottrina Neckeriana ed infatti tutta l'opera sua è intesa a rivendicare la ragione suprema della educazione, consistente nella destinazione ultraterrena, poichè egli vede nell'uomo, il peregrino dell'universo che viaggia in cerca dell'io infinito.

Ora, poichè pur mutando i secoli e le costituzioni civili, l'uomo sarà sempre il peregrino inquieto che cerca, cosciente o incosciente, la pace e perfezione dell'io infinito, l'*Education Progressive* è libro che, ben lungi dal non rispondere alle esigenze della modernità, come volle affermare Ev. Benzoni, risponde a tutti i tempi, non solo per la superba prima finalità, ma anche perchè è dottrina, in cui costantemente palpita il fine pratico, in cui si compendia tutta la rivoluzione, cioè l'armonico e libero sviluppo di tutte quante le meravigliose energie umane, perchè l'educazione è diritto dello spirito e si devono educare tutte le forme in cui lo spirito si rivela.

BIBLIOTECA DI FILOSOFIA E PEDAGOGIA

(Collezione Paravia)

Dott. MARESA MASANTE

STUDIO STORICO-CRITICO

SULLA

DOTTRINA PEDAGOGICA

DI

M$^{\text{ME}}$ ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE

TORINO
STAMPERIA REALE G. B. PARAVIA & C.
1920

ALL'ANIMA DILETTISSIMA DI MIA MADRE
CHE DESIDERAVA TANTO QUESTO MIO STUDIO
MA SOLO NE VIDE L'INIZIO
A MIO PADRE, CARISSIMO,
ALL'INSIGNE MAESTRO
GIOVANNI VIDARI,
COME ESPRESSIONE DI PROFONDA ED IMPERITURA
RICONOSCENZA AFFETTUOSA.

PREFAZIONE

Per avere di un pensatore un'idea rispondente al vero, e per comprendere tutto il significato della sua figura, è necessario presentarla nella cornice storica, costituita dal complesso delle condizioni dell'epoca sua, in modo speciale, e di tutti i secoli, in generale.

L'analisi delle tracce esercitate sopra un pensatore dalle innumerevoli forze di pensiero, snodatesi con eterna vicenda nel tempo, obbligandoci ad una selezione, nel dominio di pensiero che pare tutto suo, renderà evidenti le energie di pensiero veramente sorte in lui.

Ciò posto, poichè la insigne figura di pensatrice che mi propongo di studiare, M.me ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE (1765-1841), *per l'opera sua di ispirazione e di pensiero profondo:* L'éducation progressive (*pubblicata nel* 1828, I vol.; 1830, II vol.; 1838, III vol.), *appartiene al XIX secolo, lo sfondo storico non solo sarà dato dal quadro complessivo delle condizioni speciali di pensiero,*

durante la Rivoluzione Francese di cui è contemporanea, ma ancora e con maggior significato per la valutazione della dottrina, lo sfondo sarà dato dall'accostamento dei principali indirizzi di scuole, dei principali pensatori che precorsero ed attuarono la «rivoluzione pedagogica» creando la coscienza pedagogica moderna, coi loro germi e principii che si sono andati svolgendo, e di cui taluni ancora vanno svolgendosi, con graduale conquista della scienza dell'educazione.

Siccome però il confronto della dottrina della Necker coi massimi pedagogisti (dal quale confronto debbono risultare gli influssi e le reazioni e pertanto il vero valore della illustre donna), richiede la conoscenza analitica e sintetica della sua dottrina, farò precedere alla trattazione storica (parte seconda), la visione critico-espositiva della dottrina Neckeriana, che ci dà l'ideale educativo della elettissima donna. Ideale che ella non ha cercato di presentare in una costruzione organica, ma che si può tuttavia profilare nettamente, dopo aver meditato, soprattutto con amore, quell'opera sua vasta, ricchissima, inesauribile miniera di intuizioni profonde, di osservazioni acutissime, scaturite e ritratte con freschezza meravigliosa, ogni qualvolta, con tenera commozione ed illuminata da ardente fede, vedeva nei propri figli, la natura intessere colle sue mani rapide, la rete scintillante.....

Il rilievo critico alla dottrina Neckeriana (*parte prima*), *dottrina che manca di sistema, in apparenza, ma è strettamente unita da logici legami nell'intimo dell'animo del-*

l'autrice la cui arditezza filosofica non inceppava nella sottomissione alla fede, è stato da me diviso in tre sezioni:

La prima, *ci presenta* l'educazione nella luce del fine.

La seconda, *ci fa conoscere come* l'educazione si attui per virtù di una eterna forza propulsiva della volontà: la religione.

La terza, *pone in rilievo* i dati psicologici e le condizioni che permettono la realizzazione dell'ideale educativo: *e poichè la formazione della donna appare condizione prima ed essenziale di questa attuazione dell'ideale educativo nella società, ho fatto rientrare in quest'ultima sezione, l'esame di quanto ci dice di più squisito intorno al tipo femminile ideale.*

La parte seconda della presente trattazione « Relazioni dottrinali della Necker con altri pedagogisti », *ho divisa in cinque capitoli.*

Il primo capitolo esamina gli influssi del periodo storico precedente alla rivoluzione pedagogica iniziatasi con Rousseau; influssi che culminano nel Portorealismo.

Il secondo capitolo rispecchia l'azione potente del primo momento rivoluzionario per opera di Rousseau e di Kant.

Il terzo capitolo dimostra l'influenza del secondo momento della rivoluzione, determinato dai costruttori del metodo, Pestalozzi, Girard e Froebel, e una breve appendice tratta delle impronte dovute al romanticismo.

Il quarto capitolo presenta la Necker come tentativo iniziale del quarto momento della rivoluzione pedagogica, che chiamiamo « scientifico » perchè mira alla costruzione della

pedagogia quale scienza: ed a chi domandi se il terzo momento della rivoluzione pedagogica non ha esercitato influsso, poichè il confronto colla Necker è tralasciato, risponderemo come sia il terzo momento costituito dal complesso vario ed eterogeneo delle questioni relative alla legislazione e organizzazione dell'istituto scolastico e pertanto non abbia interessato la Necker, la quale si è limitata a dare un breve prospetto delle discipline da coltivare e dell'orario da osservare nella cultura intellettuale a pag. 379, vol. II, Ed. pr.

Il quinto capitolo rassegna gli ultimi influssi della Necker sul XIX secolo.

Introduzione generale.

La furia della Rivoluzione Francese lasciò nello spirito della Necker una traccia che si rivela nel profondo anelito verso la pace, sintomo questo della indubbia stanchezza di spirito che dovette diffondersi in Europa.

L'essenza vitale dell'opera si produsse nel pensiero dell'autrice, quando lo spirito francese esplicava i principii umanitari e cristiani nell'Assemblea Costituente, che emanava leggi di carità cristiana, di uguaglianza, di fratellanza, di redenzione, non solo nei templi, ma nella famiglia, nella vita, nella società.

Il germe dell'opera si produsse quando già erano frequenti le discussioni sull'educazione, quando già si vedeva chiaramente che l'educazione doveva dare l'uomo delle future generazioni, quando si diceva dal Talleyrand, e più palesemente dal Condorcet, che la donna, dotata di attitudini intellettuali pari a quelle dell'uomo, doveva essere istruita, doveva esser liberata dai pregiudizi in cui

era stata fino allora impigliata, per essere così, nell'ambito suo proprio della famiglia e nella società intera, una feconda plasmatrice di spiriti.

È naturale quindi, che, come si nota nella Necker il riflesso dell'anelito alla pace ed all'amore, universalmente sentito in mezzo agli eccessi spaventosi della Rivoluzione, così rifulga nel germe onde avrà vita tutto il suo pensiero, l'intento di eternare ciò che di profondamente buono in poche menti generose era sorto, ed era sorto così come sovente, nel roveto, stillante dischiudesi un fiore.

Che la formazione della donna ideale sia l'essenza vitale dell'opera educativa, è il pensiero balenato vivo in alcuni spiriti della Rivoluzione, è il pensiero che Rousseau, lo scopritore dell'educando, non aveva scorto, è la luce che all'opposto investì e penetrò appieno lo spirito della Necker ed al cui caldo raggio si schiusero via via tutti i più veri principii.

Ma poichè la Necker scrisse l'opera sua senza un piano, un ordine prestabilito, e come inconscia della forza che sorta nel suo tempo la dominava, accadde che ella non l'avvertì subito e pertanto non ne fece oggetto di sua prima meditazione, ma segnalò invece a lungo tutti i tesori di dottrina che brillavano irraggiati dalla luce ideale, finchè d'un tratto scorse la luce in alto, nel suo fulgore, e ritrovando allora tutta sè stessa lasciò le ricerche dell'intrapreso cammino e volle con rinnovellata energia riprodurre la essenza della luce, delineare l'ideale dell'educazione femminile.

E poichè trovava la linea colle più lievi sinuosità nell'anima propria, ella dilaga in una diffusa ma semplice, drammatica, vivacissima trattazione! (1).

L'opera fu pubblicata in tre volumi distinti, poi in due soli volumi, ma è un tutto, composto in una perfetta armonia di tendenze, di metodo e di talento; e, come si dice a questo proposito nella *Notice sur la vie et les écrits de M.me Necker de Saussure*, che si ritrova nell'edizione Garnier, dalla Necker non sarebbe punto stata divisa, se avesse potuto avere la certezza di portarla a termine, e perciò il congiungere ora i tre volumi non significa imporre una unità fittizia, ma presentare l'unità di concezione.

L'opera Neckeriana fu concepita in un periodo in cui lo spiritualismo, trionfante in Germania ed in Francia, echeggiante nell'Europa tutta, reagiva contro le correnti sensistiche e materialistiche della seconda metà del XVIII secolo. Il moto neo-cattolico, in Francia, si effettuò per opera di Giuseppe De Maistre, De Bonald e De Lamennais, coadiuvati da poeti, letterati ed artisti, quali Chateaubriand, Madame de Staël, Lamartine, ecc.

Nell'onda di spiritualismo è costante la tendenza di comporre in unità la esigenza religiosa e la razionale: questa tendenza che crea il tratto di unione tra il secolo

---

(1) Giova notare che la Necker aveva avvertito, in certo qual modo, fin dal principio dell'opera il punto centrale verso cui doveva convergere il suo pensiero. Infatti dice: « Durant tout le cours de cet ouvrage ce sera « des femmes que je m'occuperai particulièrement... ».

del Razionalismo e il Romanticismo, noi troviamo nell'opera della Necker, che è pertanto un prodotto del rinascimento dello spirito.

A darle questo principio spiritualista contribuì certo la educazione protestante, che, per render l'uomo responsabile della sua fede, per sostituire la fede individuale interna alla fede chiesastica estrinseca, poneva la sorgente di quella nella libera lettura della Santa Bibbia, e sviluppava così il pensiero personale col libero esame.

Madame Necker sentì il soffio della travolgente ondata spiritualistica dalla sua Ginevra, tanto adatta (per la vita di pacata, eppur fervida modernità, che ivi si conduce), a favorire il quieto e rigoglioso sviluppo del pensiero, che, infatti, una eletta schiera di pensatori, ivi ebbe ispirazione gagliarda: citiamo Rousseau, che rivoluzionò la politica e la pedagogia, Naville, Amiel mestamente soave, Aimé Martin, Vinet.....

Ed accanto a questi nomi mi piace ricordare Pestalozzi e Girard, uomini che resero la piccola Svizzera culla della pedagogia e vero modello di intensa operosità pedagogica.

In Ginevra, piccolo centro per estensione, importante per le questioni che vi si agitarono (chè non si potrebbe forse ricordare un solo avvenimento notevole nel mondo degli spiriti, al quale Ginevra non si riattacchi sia per dare impulso, sia per contraccolpo), sono brillate quasi tutte le idee che hanno trasformata la società moderna, raccogliendo in quel tempo Ginevra, da ogni parte di Europa, uomini per vario merito illustri.

Voltaire abitò nelle vicinanze: Montesquieu a Ginevra impresse *L'esprit des lois.*

Il movimento delle scienze naturali, della filosofia, fu ivi fino ad un certo punto seguito con successo dal Bonnet; Bonstetten (Bernese) venne a prendere a Ginevra l'ispirazione letteraria; la geologia fu creata dal De Saussure e De Luc, ed Orazio Benedetto De Saussure, professore dell'Accademia di Ginevra, il valente naturalista noto per indagini sottili, fu precisamente il padre della nostra autrice. Egli la lanciò, giovinetta, nelle conversazioni di quella pleiade di suoi illustri amici, che diede nuova profondità alla disciplina della natura e della società. Componevano la illustre accolta, il naturalista De Candolle, il fisico Pictet, il pubblicista Dumont, il sociologo Châteauvieux, diffonditore delle opere di Geremia Bentham, l'ugualmente appassionato filosofo e fisico Prévost, il moralista cristiano Cellérier, lo storico e politico Sismondi, l'erudito e brillante letterato Bonstetten.....

Alle ardue loro conversazioni, la Necker, partecipando con disinvoltura, acuiva la già felicissima, rara intelligenza, formava la sua coltura. E qui conviene ricordare l'influsso della cugina, Madame de Staël, che ventilò irresistibilmente la fiamma multiforme della giovane intelligenza.

Ma la coltura della Necker fu iniziata con vera sapienza di metodo fin nei suoi primi anni dal padre, il quale, colpito dai doni felici che questa intelligenza annunciava, ne seguì con amore i progressi.

Il metodo rispecchiò un perfetto equilibrio tra il genio dell'osservazione scientifica dai procedimenti rigorosi, ed il genio della viva, poetica immaginazione. Egli infatti ci diede, accanto alle opere scientifiche, scritti pittoreschi, stesi con un semplice ed antico vigore, dettati dall'eterno fascino dell'alpestre natura.

Le forti, difficili letture di ogni genere, che pose prestissimo tra le mani della figlia, diedero ali alla sua vivace intelligenza, ed ella, che dimentica quasi di sè, viveva assorbita nell'affetto e nelle occupazioni del padre, non tardò ad esserne collaboratrice.

Compagna a lui anche nei suoi frequenti viaggi, venne, fanciulla ancora, in Italia, e le restò lungamente, forse sempre nel cuore, il desiderio di rivedere questo nostro paese di incanti.

Furono i viaggi i soli svaghi della prima parte della giovinezza sua pensosa, raccolta, metodica, che annunciava il monotono, sereno colorito di tutta la sua esistenza, poichè neanche le nozze avvenute col nipote del ministro Necker, il capitano Giacomo Necker, più tardi professore di botanica all'Accademia di Ginevra, portarono affatto mutamento notevole nel suo tenore di vita.

Fanciulla, adolescente, stendeva regolarmente il giornale che raccoglieva le intime impressioni riportate dalle letture, e in questo esercizio si svolgeva il sentimento della sua individualità. Sposa, tenne ancora un giornale (chè diario è in sostanza, sebbene manchi, per l'assenza delle date, la forma esteriore): la *Education progressive.*

V'è una sola differenza: da sposa essa leggeva di preferenza, penetrava le animucce dei figli suoi e dei bimbi altrui che aveva occasione di osservare.

Continuò sempre le lunghe meditazioni solitarie, in cui maturò la sua filosofia, che unitasi via via più spiccatamente ed intimamente alla misteriosa semplicità del Cristianesimo, fu quindi veramente filosofia religiosa.

Ella amò dapprima, gaia e cosciente, il ripiegamento dello spirito sopra di sè, ma vi fu più tardi costretta dolorosamente da una precoce sordità che le creava attorno un malincònico, tetro isolamento.

Nel bisogno di lottare contro questo dolore che la amareggiava tanto, scriveva; e più tardi, per sopire il cocente cordoglio dovuto alla morte del padre, tradusse la letteratura drammatica di W. Schlegel; ma la *Notice sur Madame de Staël* è la prima opera (1) di già notevole valore che abbia pubblicata: opera che compose nel nuovo, acutissimo dolore cagionato dalla perdita della cugina, l'eletta, spirituale sorella, in cui « le talent n'était « qu'une manière plus vive de sentir, de souffrir, d'ad- « mirer » (2).

---

(1) Il Compayré, *Storia della Pedagogia* (traduz. del Valdarnini), dice (pag. 398): « La prima opera, *Notizia sul carattere e gli scritti di Ma- « dame de Staël*, rende già palesi i' suoi intendimenti pedagogici. L'au- « trice vi studia diligentemente i pensieri della sua eroina intorno alla « educazione ed alla istruzione ».

(2) *Notice sur la vie et les écrits de M.me Necker de Saussure*, che precede *L'Education Progressive*, nell'ediz. Garnier (pag. XVI).

Mi piace aggiungere che è questo lo studio biografico più completo e

Il prodotto più vero del sistematico ripiegamento dello spirito sopra di sè è l'ultimo lavoro che pubblicò: la *Education progressive*, opera di pedagogia o di filosofia morale, come del pari si può propriamente chiamare, poichè ivi l'analisi dello sviluppo dell'anima umana è una interpretazione etica; ivi Ella svolge un suo modo di intendere la educazione, seguendo una tesi intimamente cara, quella della educazione fondamentalmente morale e religiosa.

I numerosi suoi manoscritti che si sono accumulati nel corso degli anni sono di indubbio valore, singolarmente presi, perchè abbondano di nuove ed importanti verità; ma conviene osservare che sebbene nello spirito della Necker potessero riconnettersi con un disegno interiore che forse ancora meditava, appaiono a noi slegati.

Che questi frammenti meritino una scelta (come dice l'autore della *Notice sur la vie et les écrits de M.me Necker de Saussure*, nell'edizione Garnier) e che, letti dopo l'opera principale completino ancora quell'impressione di bellezza e di interiore armonia che noi riportiamo del suo spirito, è certamente vero (1).

---

più soddisfacente che si abbia sulla Necker, e ad esso converrà sempre ritornare per avere una vivace e fine presentazione della illustre pedagogista, nella veracità dell'ambiente e del modo in cui visse, poichè essa non ci lasciò neppure frammenti di autobiografia.

Solo di rado prese la penna per parlare di sè stessa, e solo negli ultimi anni le sue meditazioni, le sue impressioni e le sue osservazioni hanno un carattere di più grande intimità; tuttavia tali più intimi frammenti non hanno ancora un valore biografico.

(1) Io cercai invano, presso i discendenti attualmente a Ginevra,

La vecchiaia sua fu il dolce, tranquillo declivio di una seria vita operosa, una vita buona e di grande uniformità, e dico uniformità perchè non solo è stata scevra di drammatiche situazioni, ma piuttosto perchè minutamente regolari furono ogni giorno, sempre, le sue varie, molteplici attività: solo così poteva trovar equilibrio l'esuberanza di vita sentimentale e spirituale ch'era in lei!

---

di avere a mia disposizione questi manoscritti; mi si rispose che erano impegnati e già oggetto di studio dalla guerra interrotto, ma di cui si sperava avere pubblicazione al cessare delle ostilità.

Alcuni però dei frammenti ereditati da M.lle Albertine Turrettini furono pubblicati in una rivista (*Bibl. Univers.*, Nov. 1848), la quale si proponeva pure, coll'aiuto dei frammenti stessi, di provare alcune delle cose, probabilmente vere, ma non esplicitamente fondate, che l'autore della *Notice sur la vie et les écrits de M.me Necker de Saussure*, nella ediz. Garnier, aveva dette.

I frammenti sono senza data, ma si possono considerare come appartenenti a due periodi della sua vita. Gli uni, di soggetto letterario, appartengono alla prima metà della sua carriera; gli altri si riattaccano al pensiero che le ispirò la *Education Progressive* e sotto diversi aspetti trapelava nella sua corrispondenza di allora.

Una parte notevole dei frammenti è costituita da quelli di argomento mitologico: ella avea tradotto, dopo la Letteratura dello Schlegel, una opera del tedesco Moritz sulla mitologia, traduzione che aveva fatta precedere da un ampio studio sulla mitologia.

Invano la Staël aveva cercato di ottenere dagli editori una pubblicazione di questo lavoro, e pertanto la Necker disgregò questa introduzione; parte la fece passare poi nella *Education Progressive*, ed il rimanente restò in frammenti, quasi tutti inediti.

Ho notato che neppure una delle Storie della Pedagogia o delle Enciclopedie pedagogiche (mi riferisco anche alle migliori), accenna agli studi della Necker sulla mitologia, e su motivi d'indole estetica, che, come dirò, non sono affatto trascurabili.

Anche i frammenti indicano pei loro soggetti piuttosto che pel modo di trattazione (poichè l'autrice era originalissima), che la Necker subiva fortemente il doppio impulso che le veniva, per un lato, dal padre, verso

L'atteggiamento del suo spirito nei suoi ultimi anni, fu quello che con squisita finezza ella tratteggia negli ultimi tre capitoli del libro quarto (*Education des femmes*).

Il commovente, progressivo, cosciente, sereno, edificante distacco dal mondo e da noi stessi.....

---

lo studio approfondito della scienza; per l'altro, dall'amicizia stimolante della Staël. Ci dà pagine suggestive in studi di botanica, pagine che solo la figlia dello scienziato De Saussure poteva scrivere: ci dà immagini pittoresche e precise, ch'essa impronta con facilità alle leggi della scienza.

E questa fisionomia si ritrova in tutte le composizioni della Necker, che iniziata dal padre alla scienza, se ne innamora e vi riscontra attrattive poetiche.

Una parte notevole, poi, degli altri frammenti, è costituita da considerazioni su *Ce qui plaît* e sulla *Distinction du beau et du sublime*, materiali, provocati evidentemente, come altri ancora, dai trattenimenti con Madame de Staël, che nei primi anni della loro amicizia non amava nessuna cosa al pari di questi soggetti, resi perciò argomento di entusiastiche conversazioni.

Materiale questo di gran pregio, che, come dice il Boutroux, fa pensare con estremo rincrescimento a ciò che avrebbe potuto essere un'opera con esso costruita.

« Charme et profondeur, voilà ce qui eût offert un livre de M.me « Necker sur les matières esthétiques ».

Mentre ciò che manca alla maggior parte dei trattati sul bello è il bello stesso, in M.me Necker, come nella cugina, si avrebbe avuta una rara superiorità, poichè in loro il sentimento e la ragione si penetravano mutuamente cosicchè d'un sol colpo affascinavano cuore ed intelletto.

L'editore si proponeva (pag. 284, vol. del 1848, *Bibl. Univers.*) di dare un successivo articolo, dopo aver cercato di cogliere in un'altra serie di frammenti le tracce delle prime assidue, preparatorie meditazioni Neckeriane sulla *Education Progressive;* ed in fine, esaminando le più intime effusioni degli ultimi anni, si proponeva di rivelare, in pagine che sarebbero pure state di grande interesse, quali furono i pensieri che occuparono l'anima di questa donna superiore durante il suo declinare, ma l'articolo, promesso dal Boutroux, non comparve affatto nella *Bibl. Universelle.*

Il concetto della Necker attraverso i cultori della pedagogia.

Ed ora che, storicamente, la Necker non è più una ignota, mi piace presentare in rapida teoria le lodi intessute da tutti coloro che, dopo aver ritemprato lo spirito in quella fresca e fertilissima oasi, sentirono il bisogno non solo di ricordare l'autrice, ma di esortare alla lettura della *Education Progressive*, lettura veramente feconda di bene, capace di rinnovellare, di edificare.

Questa rapida visione il cui merito è quel solo del modesto, paziente raccoglitore, è pur cosa grata e dolce per chi, avendo sentita profonda nel cuore tutta la infinita e delicata bellezza di quello spirito, avendo raccolte di quella fiamma ardentissima a miriadi le faville, ama sentire il coro di tante voci, sorte nel tempo, come ripetuti echi di quella voce che prorompe con innato slancio dal cuore umano ogni qual volta riconosce, in una qualsiasi manifestazione di bontà, la eternità di ciò che è bene.

È dolce ancora per chi cercando in ogni cosa un bene, spera che il riprodurre un coro di voci piene di ammirazione, non solo, ma persuasive, induca alcuno alla lettura della *Education Progressive*, capace da sola di creare un vero educatore.

Da questa corsa attraverso all'opinione in cui fu tenuta, vedremo pure come l'ammirazione siasi fatta più ancora gigante, gli ammiratori più numerosi col volgere degli anni. La qual cosa ci prova come il pensiero suo, rispetto a noi, pressochè moderno, precorresse veramente i tempi: è naturale quindi, che il valore suo, riconosciuto solo dai suoi contemporanei del pari araldi di nuove idee, non abbia avuto il vantaggio di una larga diffusione, e l'*Education Progressive* sia stata nei primi tempi infeconda.

Questa riproduzione delle opinioni del passato, sulla Necker, ha pure un altro interesse, quello cioè di sapere la precisa enumerazione di tutti coloro che ci risulta ne abbiano data più o meno vastamente opinione critica.

Vedremo così chiaramente come, in fondo, siano pochi gli storici che la vollero ricordare, e pochissimi poi coloro che la trattarono in studi speciali, cosicchè l'*Education Progressive* è da considerarsi come terreno nel passato non esplorato.

Incominciamo dai tempi più lontani.

Era appena uscito il primo volume *Etude de la première enfance*, Paris, 1828, e già la *Bibliothèque Universelle*, (redatta a Ginevra) in un articolo, dichiarando l'impazienza di poter dare un'analisi approfondita di questa opera piena di interesse, la faceva conoscere per mezzo di una lunga serie di citazioni.

Nel 1829, in una continuazione dell'analisi, è stimata degna di star accanto a quelle opere che hanno valso

alla illustre parente M.me de Staël la sua alta reputazione letteraria.

E poi si aggiunge (vol. XL, art. 2):

« Que l'auteur nous permette de l'exhorter à ne pas
« s'arrêter dans l'œuvre si heureusement commencée. Ce
« n'est point de réputation littéraire qu'il est ici question,
« c'est de bien public: c'est d'utilité universelle, c'est de
« l'art de faire des hommes de bien ».

L'*Antologia* di G. V. Viesseux (Firenze, 1829), ci dà una breve esposizione dell'*Education Progressive* fatta dal Forti, il quale la dice opera a fornire la quale si richiede e molto sapere in teoria e molto conoscere per esperienza, opera che scopre il cuore di una buona madre ed un sapere quasi virile: egli si augura che le donne italiane, sapendola apprezzare, ne sappiano pure trar profitto.

Vediamo così come la Necker abbia fin dall'inizio richiamata sopra di sè l'attenzione degli educatori. Citiamo a conferma l'articolo (*Bibliothèque Universelle*, 1832), a proposito dei vantaggi dell'educazione classica, di cui la Necker tratta nel cap. IV, libro VII:

« On retrouvera dans la discussion de cette question
« difficile toute la profondeur de pensée, toute la finesse
« d'observation, toute la grâce de style qui ont attiré sur
« la première partie de cet ouvrage l'attention des per-
« sonnes occupées d'éducation ou de philosophie ».

Alla fine dello stesso articolo (pag. 281, vol. III, *Bibliothèque Universelle*, 1832) dopo aver detto che è impossibile esporre sunteggiando il troppo ricco contenuto

del libro, troviamo: « C'est là que nous renvoyons ceux « qui ont à cœur la grande tâche de l'éducation ».

Ed il medesimo concetto della vastità e della bontà dell'opera bella, ritroviamo a distanza di anni, nella recensione che diede la stessa rivista (*Bibliothèque Universelle*, 1838), allorchè fu pubblicato il 2º volume *Etude de la vie des femmes*. A pag. 53 dice: « Pour juger avec « quelque assurance un tel système il faudrait presque « autant de temps qu'il en a fallu pour le construire. Car « ce n'est pas ici un de ces caprices d'esprit ou de plume « qui se lisent comme ils s'écrivent d'un tour de main. « C'est un fruit de longue gestation, c'est le produit condensé de toute une vie, le gâteau de miel où toute la « ruche a concouru! ».

A pag. 71: « C'est plus qu'un beau livre l'*Education « Progressive*, c'est une bonne œuvre qui comptera de« vant Dieu parce qu'il fera du bien et qu'il en fera « faire. Comme l'Evangile dont il est tout imprégné, « c'est un livre encourageant qui donne du prix aux plus « petites choses, pourvu qu'elles tendent au perfection« nement! ».

Ed a pag. 85: « ..... je dirais aux mères lisez-le souvent « pour vos filles, et toujours pour vous ».

In un ultimo articolo sulla Necker (*Bibliothèque Universelle*, 1848) dicendosi come una particolare attrattiva venga dalle opere di certi scrittori che al sortire dall'età matura hanno ritrovata la loro giovinezza, leggiamo:

« La sagesse et la poésie respirent dans leurs langages

« la pénètrent d'un calme plein de grandeur et d'une « touchante harmonie.

« L'impérissable fraîcheur des impressions se joignant à « la profondeur que donne l'expérience, revêt leurs idées « et leurs pensées les plus sérieuses d'une grâce sans « égale.

« En quels livres écrits par une femme, ce caractère « est-il plus sensible que dans l'*Education Progressive?* »

Fin nel 1841 lo spirito italiano, che possiede in alto grado la dote di notare (ed aspirare con squisita sensibilità al primo soffio) l'ondata olezzante di idealità nuova e pregna di magico potere, segnala la Necker per mezzo di un suo spirito possente, Gino Capponi, che scriveva nei suoi *Frammenti sulla educazione* una frase troppo lusinghiera per una donna:

« Ogni uomo si glorierebbe di aver scritto un tal libro, « ma solo una donna poteva scriverlo ».

E poco dopo, in una lettera (13 maggio 1854), il Lambruschini diceva ad Aurelio Gotti (1) il massimo elogio pronunciato sull'autrice, elogio che, per quanto possa sembrare iperbolico, è considerato profondamente vero dallo spiritualista:

« Nel libro *Education Progressive*, della Necker, è più « filosofia vera, cioè sapienza, che non se ne trovi in tutta « la filosofia inglese, francese e tedesca ».

E altrove dice: « Dev'essere meditato da chiunque ami

---

(1) *Della educazione*, a cura di A. Linaker. Firenze, 1892, pag. 37.

« prendere le norme dell'insegnamento, non da specula-
« zioni sottili ed incerte, ma dalle operazioni della natura
« che sono leggi di Dio » (1).

Alessandro Vinet nel 1832, in *L'éducation, la famille et la société*, pronosticava a questo bel libro un successo molto inferiore al merito, a cagione del momento in cui comparve, mentre in tempi pacifici sarebbe stato tale libro un avvenimento nel mondo letterario e filosofico.

« Il ne trouvera qu'un public restreint et ne deviendra « jamais populaire », scriveva, e l'oroscopo non ha mentito (2).

Il Burnier (*Histoire Littéraire de l'éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse*, Romand, Lausanne, 1864, tomo II, pag. 203), nel capitolo sulla Necker dice che allorquando, dovendosi votare allo studio della pedagogia per insegnarne gli elementi in una scuola superiore femminile, lesse l'*Education Progressive*, assieme alle opere

---

(1) Pag. 19. *L'éducation, la famille, ecc.*, Vinet.

« Aujourd'hui, comment pourrait vaincre la défaveur des circons-
« tances et jeter un grand éclat sur la scène littéraire, un ouvrage dont
« pas une ligne ne fait appel aux passions du jour, et consacré tout entier
« à des intérêts sans aucun rapport direct avec les préoccupations, les
« espérances et les craintes du moment? ».

Pag. 71. « Cet ouvrage sera un jour s'il n'est aujourd'hui placé d'un
« consentement universel au premier rang des monuments littéraires
« du dix-neuvième siècle: il sera pour les philosophes un objet d'étude et
« le point de départ d'observations nouvelles, et pour le Christianisme
« une apologie indirecte, mais une des plus puissantes ».

Pag. 20. « La sagesse répandue dans l'*Education Progressive* est bien
« la sagesse d'en Haut... ».

(2) Dalla *Rassegna Nazionale*, novembre 1879, pag. 709.

di Rousseau, Fénelon, Locke e Niémeyer che furono col Montaigne i suoi principali iniziatori, sentì vivamente la superiorità di M.me Necker ed ora la sentiva ancora di più:

« Je viens de relire avec un intérêt tout nouveau ces « trois volumes et je n'hésite pas à y voir la production « pédagogique la plus remarquable de notre siècle. Si je « les compare aux chefs-d'œuvres des siècles précédents, « je dois reconnaître que, tout bien pesé, l'*Education* « *Progressive* est, parmi nos traités de pédagogie, celui « dans lequel se trouvent à la fois le plus de vrai chri- « stianisme et de bonne philosophie, le plus de profondeur « sans trop d'obscurité, le plus de méthode scientifique « et en même temps de charme littéraire.

« Je ne dis pas, on le comprend, que M.me Necker ne « soit, sous aucun rapport, inférieur à personne, ni que « la lecture de son ouvrage dispense de celle de tous les « autres; mais je dis que plus on étudiera les livres sur « l'éducation, plus on appréciera les mérites supérieurs « de celui-ci: j'ajoute qu'on y recueille des lumières vrai- « ment nouvelles, et que, de tous les traités un peu com- « plets et un peu répandus il n'en est pas qui doivent « être plus consultés par les mères et les institutrices: « pour bien dire, c'est le livre des femmes jusqu'à la « blanche vieillesse ».

E: « . . . . . en parlant ainsi de l'*Education Progressive* « je ne fais que répéter ce qui est dans toutes les bouches « depuis trente ans ».

Il Legouvé, nel 1864 (*Histoire morale des femmes*, pag. 381):

« Les femmes doivent être les poètes et les moralistes
« du foyer domestique comme elles en sont dejà les bons
« anges!

« L'admirable ouvrage de Madame Necker de Saussure,
« grave comme la parole d'un honnête homme et char-
« mant comme l'entretien d'une honnête femme, réalise
« toutes ces espérances. Les femmes doivent toujours
« avoir ce modèle devant les yeux, car la pratique des
« lettres les menace d'un danger plus sérieux que le
« ridicule, d'un mal plus profond que le pédantisme ».

A questa ricca serie di valide dichiarazioni, è necessario aggiungere che quest'opera in cui si può dire che la donna ha dato la sua maggiore e più sana produzione, deve essere presente senza eccezione a tutte le donne chiamate ad educare?

Ma vedremo ancora pagine di più spontanea ammirazione, sgorgate proprio dal cuore del concittadino Fed. Amiel, il pallido, perduto sognatore del lago di Ginevra: (*Fragments d'un journal intime*, pag. 293, vol. II; 7 Juillet 1880):

« L'*Education Progressive* est une œuvre admirable.
« Quelle mesure, quelle justesse, quelle raison, quelle
« gravité! Que cela est bien observé, bien pensé et bien
« écrit! Cette harmonie de la science et de l'idéal, de la
« philosophie et de la religion, de la psychologie et de
« la morale est bienfaisante: elle est saine.

« Ce livre est un beau livre, un traité classique, et
« Genève peut être fière d'une production qui résume une
« si haute culture et une si solide sagesse.

« Voilà la vraie littérature genevoise, la tradition cen-
« trale du pays ».

Più tardi, dopo aver terminato il III vol. di M.me Necker:

« C'est beau, grave, sensé, élevé, délicat, parfait. Quel-
« ques aspérités ou incorrections de langage ne comptent
« pas. On éprouve pour l'auteur un respect mêlé d'atten-
« drissement, et l'on s'écrie: Livre rare, où tout est sin-
« cère et où tout est vrai! ».

14 Juillet 1880:

« Quel est le livre que je préférirais avoir écrit dans
« la littérature genevoise? Peut-être celui de Madame
« Necker de Saussure ou l'*Allemagne* de Madame de
« Staël ».

Ed aggiunge con sentimento di orgoglio:

« Ainsi donc la philosophie morale est encore ce qui
« vaut le mieux pour un Genevois.

« La gravité intellectuelle est ce qui nous sied le moins
« mal..... ».

Nella *Histoire de l'éducation des femmes en France*, de Rousselot (Paris, 1883) troviamo (a pag. 423, vol. II):

« L'ouvrage de M.me Necker de Saussure est un des
« plus beaux traités d'éducation que je connaisse..... ».

Il Compayré, nella *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, dice che la Necker ha adornato

la letteratura francese d'un capolavoro pedagogico che per ampiezza di vedute e per nobiltà di ispirazione può stare accanto all'*Emilio*.....

Ma poichè la serie dei giudizi sulla Necker, ove io continuassi a citare quelli che si possono riscontrare nelle moderne Storie della Pedagogia e nelle Enciclopedie, diverrebbe eccessiva e superflua, accennerò senz'altro agli studi speciali di cui fu oggetto, ed aggiungo, accennerò «fuggevolmente», perchè le opinioni critiche dei punti in cui io mi scosto più notevolmente sono fatte incidentalmente durante l'esposizione generica della dottrina.

Sono quattro soli brevi studi, quelli pubblicati sulla Necker, dei quali il più notevole è certamente quello del prof. Allievo (1), sebbene breve, incompleto ed unilaterale.

Nè, d'altra parte, l'Allievo si era proposto di esaurire il soggetto, non avendolo isolatamente trattato; si era invece proposto di studiare le teorie pedagogiche di quattro insigni pedagogisti svizzeri che riconobbero del pari alcuni fattori essenziali dell'educazione, cioè Pestalozzi, Girard, Necker e Naville: non fa meraviglia, dunque, che ci abbia dato un lavoro incompleto.

Gli altri studi sulla Necker, di sostanza e di mole anche minore, sono i seguenti:

1° *Una pedagogista del* XVIII *secolo*, professoressa M. Zucco; diviso in tre capitoli:

---

(1) *Delle dottrine pedagogiche di Pestalozzi, Necker, Girard, Naville.*

a) Vita e tempi di Albertine Necker de Saussure;

b) Principii generali della *Education Progressive;*

c) L'educazione della donna.

2º *L'Educazione Progressiva di M.me Necker esposta alle Maestre ed alle Madri italiane*, della professoressa Evelina Benzoni, Sondrio, 1895; divisa del pari in tre capitoli:

a) Vita e scritti;

b) Esposizione della dottrina;

c) Considerazioni critiche.

Vi è poi un altro recente opuscolo, ed è:

3º *Studio comparativo della psicologia di Madame Necker con la psicologia moderna*, di Pia Sannazzaro, Nizza Monferrato, 1913.

Ed in ultimo un articolo della *Rivista Rosminiana*, 1917, in cui Carlo Verde confronta Rosmini con la Necker.

Esistono poi sunti della *Education Progressive*. L'uno è dato da Ida Mancinelli Scatena, nel *Dizionario Pedagogico*, Martinazzoli e Credaro; l'altro da Pitagora Conti nelle sue *Recensioni Pedagogiche*, Palermo, 1887.

Ma a questo punto mi permetto notare le inutilità di qualsiasi sunto si voglia fare dell'opera, che non si presta assolutamente alla riduzione; nel sunto va perduto completamente quel tesoro di precetti o di sottili osservazioni, ciascuna delle quali può essere tema di lunga meditazione: anzi si può dire ch'è irresistibile, alla geniale, continua rivelazione di profonde verità, il bisogno

di soffermarsi quasi per scolpirle nella nostra mente: e da queste si distacca, ogni volta, faticosamente il pensiero del lettore per ritornare alle linee generali della dottrina educativa, che sempre sfugge, nella ammirazione degli intarsi meravigliosamente gemmati!

Per questo fatto che si verifica costantemente e fa sì che il lettore possa soltanto ritrovare il pensiero direttivo ritornando frequentemente sulle pagine già scorse (inconveniente che la Necker stessa certo avvertiva poichè spesso per poter proseguire fu costretta a richiamare con nuove espressioni concetti già ripetuti anche parecchie volte), io credo che la Necker sia stata poco studiata e tacciata da alcuni, p. es. dal Sorat, di noiosa.

Ma questo sfavorevole commento è reso nullo quando si pensi che il difetto rilevato è pur sempre la condizione essenziale del più alto pregio riscontrato invece dai suoi numerosi ammiratori, vale a dire la dovizia di acutissime osservazioni.

Piuttosto, un altro difetto si deve notare nell'opera della Necker da un punto di vista scientifico e filosofico, ed è questo: che cioè si intralciano continuamente questioni di fatto con questioni di ordine ideale: di più gli stessi principii sono differentemente sviluppati nelle varie fasi dell'educazione, cosicchè si hanno impressioni di incoerenza, di inorganicità, di mancanza di sistemazione filosofica.

Difetti questi che mi sembrano dovuti, nella Necker, alle cause seguenti:

1° Non concepì l'opera in una complessità di costruzione, prima di iniziarla;

2° Mancanza di una vera cultura filosofica;

3° Mancanza di ordine metodico nei suoi studi privati o famigliari: in certo qual modo il suo pensiero variamente ondeggiante rispecchia l'irregolarità del flusso che ci diede la sua formazione mentale;

4° La donna, in genere, perchè troppo facilmente proclive alle sfumature sentimentali, è necessariamente meno atta alla saldezza e capacità di costruzioni e comprensioni razionali.

Caratteri generali della « Education Progressive ».

§ 1. — Sebbene mi spiaccia ritardare eccessivamente la esposizione genetico-critica della dottrina Neckeriana, ritengo tuttavia opportuno trattare prima dei caratteri generali dell'opera *L'Education Progressive*, per una più sintetica visione della dottrina.

Mentre, nel leggere l'opera della Necker, noi seguiamo passo passo tutto lo sviluppo umano, partendo dalle prime e vaghe sensazioni del bambino offerte dalla natura, mille volte siamo portati a ricordare Rousseau, che ci presenta del pari la creatura, « L'Emile », in tutte le fasi successive di sviluppo: ognuno però riuscirebbe facilmente a rilevare l'opera emendatrice della Necker; pur essendo sotto il diretto influsso di Rousseau, in certo qual modo a lui reagisce.

Ma poichè il confronto tra Rousseau e la Necher sarà sviluppato nella parte terza, proseguo.

La Necker prese dunque le mosse dall'esame delle potenze morali ed intellettuali, allorchè quali germi innati si dischiudono nel fanciullo, operano naturalmente nelle condizioni usuali della vita e vanno svolgendosi e perfezionandosi via via.

Tenendo conto di questo progressivo sviluppo, l'educazione, intesa come complesso di norme educative, deve essere essa stessa progressiva, ossia deve aver via via riferimento alle modificazioni che successivamente presentano le attività dello spirito; l'educazione, insomma, è sempre diversa, non in sostanza, giacchè non si introducono potenze nuove nell'individuo, ma diversa per forza intensiva delle sue norme, se così si può dire, perchè ogni facoltà prende variamente proporzione e vigorìa nel suo svolgersi.

L'introduzione generale che ci dà la Necker sta a tutto il lavoro, come il primo capitolo sta alla prima parte, alla «educazione dell'infanzia»; e la base filosofica, su cui poggia la dottrina pedagogica, è completamente delineata nel primo libro.

Dal secondo al settimo è, per così dire, narrata la storia dell'anima, fino al periodo che precede immediatamente l'adolescenza.

Vengono poi quattro libri che formano un tutto compiuto e trattano dell'educazione della donna per l'intero corso della vita.

Trattando l'educazione della donna, subisce qualche lieve influsso dell'indirizzo conventuale, e delle idee educative dei pedagogisti del XVIII secolo che la precedettero, ma dà tuttavia un indirizzo scevro di errori e di pregiudizi, ed è merito suo grande l'aver creato per la donna un ideale elevato, determinandone ad un tempo il modo di realizzazione.

L'educazione progressiva si rivolge esclusivamente alle madri, e le madri intelligenti e colte potranno avere in questa opera non impareggiabile, ma certo rara, la miglior guida nella grande opera dell'educazione dei propri figli.

La Necker non lo dirige alle giovinette per prepararle ad essere buone madri, ed ha avuto ragione, se si pensa che la descrizione delle rivoluzioni compiutesi nel cuore delle donne, particolarmente quando sta per sbocciare la giovinezza, accelerano le crisi sentimentali, rendendo le adolescenti troppo attente ai sintomi che l'annunciano. Sarà, però, lettura ugualmente consigliabile alle future educatrici, che come tali è, direi, necessario posseggano una precoce maturità, che è ben meglio posseggano attraverso alle serie letture, che non per precoci e dolorose esperienze della vita.

§ 2. — Prima di venire al contenuto dell'opera, si potrà soffermarsi sullo stile dell'autrice.

Il Vinet lo definiva: « un beau style, plein d'émotion, « de tendresse et pourtant de repos et de mesure », e il Burnier commenta un po' malignamente dicendo che « d'émotion et de tendresse il en est tout pénétré, mais « en fait de repos et de mesure, il laisse beaucoup à « désirer..... ».

Come è osservato nella *Notice sur la vie et les écrits de M.me Necker de Saussure* dell'ediz. Garnier, è assai palese nella Necker una mancanza di varietà nel maneggiare il linguaggio ed una specie di rudezza nella forma,

dovuta in parte al fatto che ella, oltre a non abitare la Francia, era, a cagione della sua infermità, privata della conversazione, la quale fornisce appunto le forme più vive, flessuose e morbide, atte a temperare la fredda monotonia di una lingua scritta.

Certamente sono nel vero questi ultimi giudizi: tuttavia si può aggiungere che tali difetti annegano in quella poesia, ed in quella saggezza, per cui dal suo linguaggio spira una calma piena di grandezza, ed una toccante armonia.

L'imperitura freschezza delle impressioni, congiungendosi alla profondità che viene dalla esperienza, riveste le idee ed i pensieri più gravi di un fascino speciale: il loro effetto sfugge alla definizione; pare che resti modificata l'anima nostra per un impulso immediato, ed ignote quasi sante armonie inteneriscano, senza che si sappia il perchè.

Quest'opera, nata da una felice fusione tra ragione ed immaginazione, sensibilità e saggezza, acutezza e semplicità, sentimento e ragione, ci dà le più squisite ed elevate forme di godimenti: godimenti morali, religiosi, intellettuali, estetici.

Già si è detto come non si legga facilmente. Le idee si aggrovigliano, si generano così naturalmente, si fondono così meravigliosamente, che non è possibile quasi disgiungerle l'una dall'altra senza distruggere il fascino che viene loro dall'incastro naturale.

§ 3. — Prendere l'uomo dalla culla, studiarne con scrupolosa attenzione lo sviluppo successivo fino agli ultimi giorni della sua esistenza, accompagnare l'osservazione di ogni periodo della vita con i consigli più adatti a far portare frutti felici, dire che cosa è l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la giovinezza, l'età matura, la vecchiaia, onde poter regolare l'uomo in ogni età, tale fu l'intento della Necker.

Intento degno di uno spirito profondo, d'un cuore amico dell'umanità, abbracciare d'un solo sguardo tutta la vita umana, scorgendo il grande compito dell'educazione ancora fulgido al di là degli anni a cui troppo spesso lo si crede ridotto!

Ella vide che l'educazione esiste così per la debole creatura che arriva al mondo, come per il vecchio che sta per lasciarlo.

In questo lavoro la Necker mentre dipinge il corso della vita e i sentimenti che ci animano a tutte le età, e ci dà la storia dell'anima, rivelò tutta sè stessa, perchè, in fondo, veniva a raccogliere in sintetica unità lo sviluppo del suo pensiero, la storia psicologica della sua infanzia ed adolescenza, nonchè tutti gli studi fatti da lei sugli altri.

§ 4. — Lo sviluppo dell'argomento era lo sviluppo medesimo del suo spirito; dalla sua doviziosa conoscenza psicologica empirica, congiunta alla accettazione dei pronunciati della psicologia spiritualista intorno alla natura,

origine e destinazione dell'anima, fluì schietta e spontanea la dottrina pedagogica.

L'Allievo (a pag. 146, op. citata) ci definisce il concetto che campeggia nell'opera della Saussure, radicalmente contrario a quello dei positivisti:

« L'anima ha una storia le cui pagine si aprono nel « mondo presente e si chiudono nel mondo avvenire, « perchè possiede in sè un principio perenne di vita il « cui sviluppo si dischiude nel tempo e si conchiude nel« l'eterno ».

La vita umana perciò è educazione in tutta la sua estensione, come dice con semplice ma significativa frase, a pag. 2, vol. I della *Education Progressive:*

« Tout est éducation dans la vie humaine ».

E più avanti, già in vista del fine, dice:

« Moins il nous reste de temps à vivre et plus aux yeux « de l'homme religieux chaque moment acquiert de valeur».

Ella vedeva che lo sviluppo umano ha una meta, ch'è la perfezione dell'anima, la suprema destinazione umana, onde il concetto della educazione progressiva assume un valore particolare.

Nel costruire la sua teoria, psicologica e pedagogica ad un tempo, la Necker seguì il metodo storico di evoluzione (ch'è pure, come dirò ancora altrove, quello del suo grande seguace Rosmini) temperato dalle costanti finalità d'indole filosofica, e dal tentativo della ricerca delle leggi che governano i fatti dell'osservazione, tentativo che viene a dare in certo qual modo una sfumatura

scientifica a quel colorito empirico caratteristico del metodo storico, il quale poggia sulla osservazione comune, senza elevarsi mai agli spirituali ed immutabili principii da cui questa trae ordine e valore.

Cosicchè, sebbene la Necker debba i suoi migliori pensieri all'esperienza, alle osservazioni personali, alle ricerche originali, si può asserire che gran parte della bella, nobilissima vigorìa viene all'opera dalla perpetua aspirazione all'ideale umano, che da quella sempre stessa finalità morale e religiosa, attraverso a mille spiragli, riceve perenne luce.

La Necker ci presenta invero un imponente, saldo ideale.

Per questo l'opera sua è altamente educativa: perchè niuna cosa ha tanta efficacia sulla formazione del cuore umano quanto l'elevazione che deriva da un miraggio che trascenda il soggetto ed eserciti un fascino irresistibile.

Ho detto poc'anzi come compaiano finalità d'indole filosofica, e potrei dire senz'altro che queste scaturiscono da principii filosofici sulla conoscenza della natura umana, e da un concetto teorico sul « destino » umano; e appunto per questo carattere io credo l'opera della Necker possa essere giustificata contro l'accusa che parecchi vollero lanciare: che cioè, al pari di tutte le opere del XVIII secolo, non ci abbia presentato che l'educazione della donna di elevata condizione (1).

(1) Per maggior brevità riporto solamente le critiche mosse a questo riguardo dall'Allievo e dalla Benzoni.

Siccome l'educazione dev'essere umana, e non nobile piuttosto che plebea, resta costante il pensiero direttivo; non possono più aver luogo distinzioni di classe, e se anche, per delineare meglio un ideale, l'autore o l'autrice ha voluto concentrare le riflessioni e le norme su un solo tipo sociale, questa è una semplice limitazione esteriore che non vieta d'immaginare (anzi un occhio attento potrebbe derivare benissimo dall'opera, attraverso ai pochi ma nitidi e validi accenni disseminati), quale può essere l'educazione in un'altra qualsiasi classe sociale. Dato che l'ideale deve conservare le sostanziali caratteristiche, le varianti non possono essere che estremamente esteriori.

In conclusione: sebbene il grado in cui l'ideale (infinito) può venir attuato, sia relativo alle forme ed ai gradi di svolgimento della vita sociale di ciascun individuo, è però sempre sostanzialmente il medesimo che s'erge saldo, con suggestiva bellezza, su un viluppo di radici

---

Allievo, pag. 222, op. citata: « Però io non posso passar sotto silenzio « che questo eletto lavoro pedagogico della Saussure è tutto rivolto alla « coltura della donna di agiata e civil condizione...

« Eppure anche l'educazione della donna popolana ed operaia può e « deve fornire al cultore della pedagogia bello e grande argomento di « studio e di meditazione, per quanto debba essere discorso sotto altra « forma ed in proporzioni più modeste ».

Benzoni, pag. 51: « Ben più importante sarebbe stata l'opera sua e « degna di considerazione se dopo aver cercato di scrutare la mente ed « il cuore femminile, avesse esaminato le varie condizioni in cui trovasi la « donna nella società, stabilendo particolari sistemi di educazione conve- « nienti a ciascun stato ».

filosofiche profonde; le linee fondamentali che tratteggiano quest'ideale sono formate dai valori permanenti della vita umana; i tratti secondari derivano, invece, da esigenze diverse e variabili, non solo in ogni epoca, in ogni luogo, in ogni persona, ma anche variabili ad ogni momento per la stessa persona: queste particolari modificazioni che pure dobbiamo riconoscere, non escludono il valore costante dell'ideale umano che è situato fuori del tempo e della persona: strettamente legato all'immutabile, dona alla vita il suo vero valore e fa vivere l'individuo di eternità.

E questo pensiero io credo di poter intuire nella Necker stessa, se anche non ne dà vera espressione.

Non poteva non pensare così la Necker, che aveva compreso a perfezione come nella educazione si debba svolgere l'individualità « forte, agile e bella »; ella poi rende le sue osservazioni ed i suoi consigli in modo tale da lasciarli applicabili a tutte le sfumature individuali.

Ella si piegava a tutte le varietà di indole e di temperamento e diceva: « Donnez à chaque esprit la direction qui « est plus en accord avec tout l'ensemble des facultés ».

Ella dunque era convinta che esistono principii generali i quali possono e devono dirigere qualsiasi conato educativo e sono così larghi da convenire a tutte le individualità, a qualsiasi classe sociale appartengano.

Poteva uno spirito già così moderno, capace di una visione così larga e saggia del fatto educativo, uno spirito che non vedeva nell'ideale uno schema fisso, ma un

infinito che trascende ogni spiritualità, considerare l'ideale che ci presenta colla sua storia dell'anima umana come conveniente all'altezza di un solo piano sociale?

Chiudo questo capitolo, ultimo di carattere introduttivo, osservando, che la infinita varietà di argomenti di cui si compone l'*Education Progressive*, è composta ad unità da un'unica forza accentratrice: *i principii della fede cristiana.*

PARTE I.

Rilievo critico-espositivo della dottrina pedagogica di M.^{me} Necker de Saussure.

Il momento ideale dell'educazione

SEZIONE I.

L'educazione in rapporto al fine

Capitolo I.

L'educazione progressiva ed infinita.

§ 1. **Concetto di educazione.** — Madame Necker non dice mai in modo esplicito quale sia il grado di efficacia dell'opera educativa e neppure non accenna mai alle questioni, frequentemente dibattute, sull'ereditarietà e sull'atavismo. Tuttavia si riporta viva la impressione che essa abbia nell'opera educativa una infinita fiducia, per quella speranza di modificare lo spirito umano in qualsiasi età, che aleggia costante in tutta l'*Education Progressive.*

Un altro problema moderno non si pone ancora chiaramente la Necker: se l'educazione sia arte, filosofia, scienza, o tecnica; ma ci dichiara però spontaneamente (pag. 85, vol. I), come spontaneo è in generale il suo pensiero, ch'è soprattutto arte.

Orbene: se anche essa non avverte che arte, nell'opera educativa, io credo si possa affermare che, accanto a questa sua dichiarazione consapevole, è facile riconoscere pure, in forme latenti e pertanto da lei non avvertite, convinzioni intimamente connesse alla esplicitamente dichiarata, che cioè sia non solo arte, ma anche filosofia, scienza, e, in certa misura, tecnica.

La Necker tenta principalmente, come Rousseau, di ricondurre la pedagogia alla freschezza delle fonti originarie sentimentali, di trasformare la pedagogia in una spontanea creazione del soggetto, reagendo al formalismo, alla ripetizione di principii intellettuali, alla meccanica, ma, non si arresta ella spesso nei suoi slanci improvvisi, per domandarsi il principio animatore della condotta? non cerca la ragione del suo educare? il fine che modifica spesso una sua deliberazione troppo precipitata, troppo spontanea?

Non ci dà in questo suo frequente atteggiamento prova che la pedagogia è filosofia oltre che semplice arte, anche se in certo qual modo questi atteggiamenti filosofici si collegano immediatamente e tendono a fondersi coll'arte stessa che la inspira, perchè, in fondo, arte e filosofia scaturiscono dalla stessa fonte, dal soggetto interiore ispirato?

La Necker è l'artista, la poetessa, ma anche la filosofessa dell'educazione, in quella sua opera che ha tanto di sentito e d'immortale!

E come vede necessaria la riflessione nell'educazione,

così vuole in certo qual modo anche il momento scientifico della educazione, laddove reclama l'esperienza, la osservazione (pag. 80 e 85).

La scienza sorge con una nuova riflessione sulla filosofia, perchè la pedagogia, ch'è teoria e pratica ad un tempo, non può chiudersi nel cerchio della pura filosofia, nel suo momento sintetico: sente il bisogno di passare dalla unità sintetica della concezione filosofica alla molteplicità analitica positiva della scienza.

E la Necker vuole appunto questa riflessione scientifica allorchè insiste sulla necessità dell'esperimento, per mezzo del quale risaltano i principii capaci di dar solide basi all'arte educativa, trasformandola così in scienza poggiante su basi ideali e reali.

È però convinta la Saussure che nell'educare prevarrà sempre su una scienza vera e propria la innata virtù dell'educatore, fatta arte attraverso alla sapiente via degli accorgimenti illuminati; resta così implicitamente palese che cosa ella crede debba essere l'educare: un'arte spontanea, che per le vie della riflessione e dell'esperimento diventa arte riflessa, serbando la poesia e la fresca bellezza dell'istintiva: arte di condurre l'uomo verso un ideale vagheggiato modificando l'anima in rapporto coll'ideale medesimo, sotto l'azione del fatto naturale della presenza di un educatore e della assunzione di taluni principii, e tenuta presente la cooperazione autoformativa del soggetto educando.

Questa concezione della pedagogia, che la distanzia

decisamente da coloro che vedono nell'educare una tecnica, non ci impedisce però di osservare come nella via dell'esperimento, che conduce pure alla meccanica nell'educazione, trovando qualche volta la Necker, si possa crederla lievemente propensa a vedere, nell'educare, qualche momento di natura tecnica; ma è questa che si riporta una impressione fuggevole, che dilegua immediatamente alla lettura dei suoi pensieri riboccanti di satura spiritualità, derivante dalla giusta considerazione del soggetto umano come energia spirituale che si svolge per virtù propria e si combina coll'opera dell'educatore in sintesi continuamente varie e nuove.

Ciò che caratterizza un'arte è il suo ideale, e l'ideale della Necker brilla nella definizione dell'educazione che ci dà al principio dell'opera (pag. 27):

« Donner à l'élève la volonté et le moyen de parvenir
« à la perfection, dont il sera un jour susceptible ».

Non è questa la definizione che si propone di formare il cittadino (Platone), il gentiluomo (Locke), non è quella che si propone di dare la felicità (gli stoici, Rousseau, ecc.), nè quella che vagheggia la perfezione assoluta (Kant), nè si può classificarla con quelle innumerevoli definizioni tutte sempre difettose, ora perchè si riferiscono solamente ad un fine umano, ora perchè dànno un fine non rispondente alla realtà.

Nella definizione Neckeriana è nettamente visibile, come ideale umano, la formazione della volontà di perfezionamento (nella composizione armonica delle facoltà),

cioè il *perfezionamento*, ch'è fine umano in quanto realizzabile da ogni creatura, sebbene in vario grado, e ad un tempo fine non solamente umano, ma trascendente, perchè non può venir realizzato se non mirando continuamente al tipo ideale di « essere perfetto », Dio.

Questa definizione, ancora ci annuncia del fatto educativo tutto il significato, nella doppia forma: *venire educato prima*, *poscia educarsi all'infinito*... E nella capacità di educarsi è affermata una delle più valide prove della spiritualità dell'educando, quale energia libera, capace di svolgersi.

Il concetto dell'educazione di sè stesso, che poggia sul raccoglimento interiore, s'accompagna al concetto della mutabilità evolutiva del nostro spirito attivo anelante all'infinito; e il valore dell'educare sè stesso dipende dal valore assoluto dell'io umano, valore che irraggia dall'ideale divino a cui si tende col perfezionamento.

Un difetto però alcuno potrebbe scorgere nella definizione Neckeriana, ed è questo, che non v'è riferimento all'azione esercitata dall'ambiente sociale; ma poichè, se si oblia il fattore sociale neanche la stessa azione deliberata dell'educatore non si spiega, mi pare si possa ritenerlo senz'altro implicito in questa (1).

---

(1) Pag. 6, vol. I, *Education Progressive*: « Il s'agit de l'éducation « préméditée, c'est à dire de l'éducation qui vise à tirer parti de l'influence « des hommes et des choses, pour le perfectionnement de l'individu. « Cette éducation doit continuer toute la vie et ne faire que changer « de main.

« L'agent en est différent, mais l'œuvre en reste la même... ».

§ 2. **L'educazione progressiva.** — Riguardo alla definizione è ancora necessaria una osservazione: e, come dichiara la Necker stessa, essa ha cercato di modificare in meglio quella di Kant, che aveva trovato già tanto favore: quella che vede il fine dell'educazione nel « développer dans l'individu toute la perfection dont il est « susceptible » (pag. 27, *Education Progressive*).

La modifica in meglio, perchè ci fa giustamente rilevare come non tanto noi dobbiamo portare l'uomo ad uno stato definitivo, quanto piuttosto metterlo in grado di camminare da sè per la via del perfezionamento.

E questo ci ha potuto dire la Necker, ponendosi da un nuovo punto di vista: *l'educazione non è fatto di momento singolo, ma si svolge per tutta la vita* sotto gli stimoli esteriori e per volontà propria, fin quando v'è capacità di modificazione del proprio spirito.

Pag. 2: « L'esprit peut toujours s'étendre, le cœur tou-« jours s'améliorer; le sentiment religieux le plus élevé « de nos mobiles, tend même à augmenter d'activité..... ».

« ..... Comment donc pourrait-on assigner aucune borne « à la durée de l'éducation? Le caractère et l'esprit se « modifient constamment; voilà ce qui rend toujours « l'éducation possible ».

Ed a pag. 26 leggiamo:

« ..... Comme le plus grand développement morale et « intellectuel à la fin de l'enfance n'est rien à côté de ce « qu'on peut espérer dans l'âge mûr, le plus essentiel de « beaucoup c'est de donner l'impulsion »,

Dal confronto tra ciò che è l'educazione nell'età giovanile, con ciò che essa è nell'età matura, dal carattere di *relatività*, essenziale all'idea di perfezionamento, possiamo dire derivi alla concezione Neckeriana dell'educazione il titolo di progressiva.

E ancora: poichè la Necker vede, come l'ascesa, il perfezionamento si attui con una vita di intenso raccoglimento interiore, cioè attraverso al ripiegamento dell'io umano su sè stesso, fin nei penetrali più reconditi (ripiegamento scrutatore che fa viva e limpida la conoscenza di noi e dell'universo e crea le forti individualità), e vede pure che la vita di raccoglimento è più propria dell'adulto (perchè l'uomo avanzando nell'età, maturando in senno per l'esperienza e l'autoeducazione, conosce sempre più il vero fine della vita), per questo dico, essa vede nell'educazione, così predominante e costante, il carattere di *progressività.*

Finora abbiamo considerato il termine *progressive*, come « non finitezza » nell'educazione, ma è pur conveniente esaminare un altro significato che questo termine assume nella Necker; significato sempre però subordinato al primo, e cioè relativo allo sviluppo del soggetto educando, che essendo graduale, richiede un'educazione morale e pratica fatta in modo che dai più semplici elementi si passi attraverso ad una scala appena percettibile ai gradi più complessi.

Come obbedendo a questa interpretazione del termine *progressive*, la Necker ci dà l'applicazione dei medesimi principii nelle varie epoche successive dell'educazione.

Anche questo fatto, credo abbia contribuito notevolmente a conferire all'opera della Necker quell'impronta, che la rese a taluno noiosa.

A questo punto mi pare non inopportuno osservare come la tendenza ad insegnare per gradi già si trovasse in Pestalozzi, e sia poi venuta accentuandosi e confermandosi nella pedagogia posteriore (che fece sempre meglio vedere come la educazione infantile debba essere graduata in base ai dati psicologici dello sviluppo) fino a Rosmini, che vede nella graduazione, quasi fatta insensibile, la legge del metodo.

Non è improbabile che a questo proposito la Necker abbia approfittato della riflessione su un giudizio che ebbe a dare la Staël, parlando di Rousseau e di Pestalozzi (come vorrebbe il Compayré, pag. 399, *Storia della Pedagogia*), ma mi pare più proprio pensare che sia stata direttamente portata a concepire progressiva l'educazione sotto l'influsso dell'*Emile* di Rousseau, il cui criterio direttivo è dato appunto dalla progressività dello sviluppo fisico e mentale del fanciullo: però conviene notare che in Rousseau le differenti età formano come una successione *discreta*, piuttosto che *continua;* Rousseau non comprende che lo spirito si sviluppa attraverso ad uno svolgimento successivo delle facoltà umane, appena appena percettibile, al quale deve corrispondere un moto parallelo dei metodi educativi; egli divide l'esistenza in periodi distinti ed impone ad ogni periodo un carattere *esclusivo.*

La Necker invece rimedia a questo difetto, perchè

sente che l'anima infantile è già un tutto organizzato e completo, contenente in germe tutte le facoltà che poscia si svilupperanno; ella vede dell'anima umana la meravigliosa unità naturale, che continuerà ad arricchirsi e svolgersi mantenendosi unità (1).

L'ordine sistematico, strettamente in base all'età, con cui Rousseau crede proceda la natura, l'educazione frammentaria, divisa in periodi netti, è ancora un vecchio errore e ricorda Aristotile che diceva di curare il corpo prima di pensare all'anima, di sviluppare l'istinto prima di dirigere l'intelligenza.

Invece, in ogni età è necessario sia fatto appello a tutte le così dette « facoltà dell'anima », perchè la natura, nella sua marcia meravigliosamente concorde, fa camminare parimenti le più svariate forze dell'anima umana: Rousseau sviluppando prima l'una e poi l'altra non procedeva *secondo natura*, anzi violava inavvertitamente il suo esaltato principio, perchè la natura procede con evoluzione simultanea delle facoltà dell'anima e del corpo.

La progressione non deve consistere nel passare dalla educazione dei sensi a quella dell'intelligenza, e da questa a quella della volontà, ma nel rivolgere costantemente l'opera educativa a tutta l'unità vivente, proporzionando il movimento e i procedimenti del sistema educativo al movimento spontaneo della natura infantile.

---

(1) « Avec la nature on ne saisit de commencement nulle parte; on « ne la surprend pas à créer et toujours il semble qu'elle développe ».

E così ha inteso la Necker, con vista più acuta del suo più celebrato concittadino, Rousseau!

Capitolo II.

Fine umano trascendente: Il perfezionamento.

È noto come, non solo non si possa determinare il metodo del processo educativo, se non sono conosciuti il soggetto educando, i lineamenti del suo sviluppo, i poteri che durante il medesimo si affermano, ma come soprattutto ci voglia, nell'opera educativa, il continuo riferimento al fine, al termine ultimo, per virtù del quale solo acquista veramente significato l'educazione stessa.

Colla determinazione del fine si sostituisce al concetto analitico il concetto sintetico dell'educazione.

L'ideale del processo educativo è la formazione dell'uomo, cosciente di sè e del suo fine, dotato di carattere morale: è la formazione dell'uomo nella sua migliore completezza, nel pieno senso della parola.

Ma questo ideale complesso, si realizza solamente attraverso al conseguimento di fini tutti elevati che stanno, coll'ideale, nel rapporto di parti ad un tutto e conferiscono nobiltà al fine generale.

Nel corso dei più lontani secoli passati, non brillò mai decisamente quest'ideale; e, se pure comparve, questo ideale non illuminò che pochi spiriti a quando a quando, ed anche per costoro fu una luce scialba tanto, che, non

richiamando a sè decisamente l'attenzione, permise quasi sempre venissero scambiati i fini parziali per il fine ultimo totale, generale.

Per questo, le caratteristiche predominanti degli ideali educativi passati, sono: la unilateralità e l'origine quasi sempre *non razionale* dei fini stessi, determinati o da un interesse, o dall'attività sentimentale, o dalle tendenze, aspirazioni, affezioni, ecc., anzichè dalla ragione pura, come vorrà Kant, ed in base ai dati psicologici del soggetto umano, come credo si debba costruire l'ideale.

Kant ci mostra il vero ideale dell'educazione, additando il fine dell'umanità; stabilisce come principio, che occorra per l'attuazione sviluppare nell'uomo tutte le disposizioni naturali, e disciplinarle all'impero della legge universale.

Per questo principio kantiano giungiamo all'ideale della modernità, che già si profila nella Necker: dare all'educando la possibilità di espandersi nella pienezza delle sue energie, sotto la guida di un'unica legge, fatta di rettitudine, di giustizia, di bontà, legge ad un tempo umana e divina; quest'ideale la Necker chiama *perfezione relativa* (la sola possibile all'uomo), e noi possiamo chiamare *perfezionamento*.

Quanto è dunque lontano da Rousseau, che voleva la felicità! Rousseau partiva dal concetto che la natura è saggia e buona, ha poteri proporzionali, uguaglianza di potere e di volere, ed in tale uguaglianza vi è stato di felicità: concludeva, che bisognava vivere secondo

natura per essere felici; ma poichè la felicità veniva da lui definita come soddisfacimento di tutte le aspirazioni e della totale volontà dell'essere sensibile, noi la vediamo irraggiungibile, perchè appena è appagato un desiderio, tosto un altro risorge. Anche per gli stoici il sommo bene consisteva nella felicità; questa consisteva nell'operare secondo natura, cioè secondo ragione e pertanto secondo virtù, perchè la ragione è virtuosa, essendo parte e ad un tempo rappresentazione della Divina ed Universale.

Ma non solo Rousseau e gli stoici volevano la felicità come fine: e la Necker ce lo dice a pag. 15:

« L'antiquité toute entière a dit que le but de l'exis-
« tence humaine était le bonheur..... De notre temps
« encore on essaye de ressusciter ce genre de philosophie.
« Sous le nom assez équivoque d'utilité on prétend même
« donner le soin du bonheur pour fondement à la morale ».

A pag. 16 dice che in tal modo:

« On a pris le moyen pour le but de l'éducation..... », poichè: « le désir du bonheur est un des mobiles qui nous
« portent à développer nos facultés, et qui par là nous
« font avancer vers le vrai but de notre existence. Mais
« connaître un des ressorts qui nous font agir, n'est pas
« connaître encore notre destination finale ».

Di contro a questo vano miraggio che è la felicità, al di sopra degli ideali passati, al di sopra di qualunque teoria pedagogica ed umanistica che ponga il fine educativo nella natura dell'uomo, e come continuando la via indicata da Kant, la Necker innalza, gigante e meraviglioso

di bellezza un ideale, la *perfezione relativa* che trae luce da un fine trascendente, la *perfezione assoluta*, realizzabile nel congiungimento con Dio; data (come dirà il Rayneri, sviluppando il concetto spiritualistico) dalla conformità del pensiero e dell'attività umana con Dio; poichè l'assoluto, il sommo vero e bello e buono, è Dio.

La perfezione assoluta che ella scorge come ultimo fine nella grandiosità del Cristianesimo, non è possibile in questo mondo e significa appunto lo stato finale (1) dell'anima ricongiunta a Dio: la Necker perciò si riferisce sempre alla *relativa*, vale a dire a quella propria dell'uomo che attende al suo perfezionamento attraverso al complesso di atti che lo accostano indefinitamente a Dio (2).

Così, accanto al fine che trascende la creatura, ella vede pure un fine che non dimentica il lato positivo e terreno dell'uomo, e le fa tratteggiare un'educazione, per così dire, subordinata a quella, in vista del fine superiore: è *l'armonia delle facoltà*, senza la quale nessun atto umano è perfezionamento.

Fine quest'ultimo piuttosto relativo all'opera dell'educatore (mentre il primo fine pare sia piuttosto in dipen-

---

(1) Pag. 15, parlando della vita eterna promessa nel Vangelo, dice: « Cette doctrine n'est autre chose que la perfection promise pour récom- « pense à l'œuvre du perfectionnement ».

(2) Col perfezionamento l'uomo (pag. 15, *Education Progressive*), « peut dès cette vie commencer à rétablir dans son âme l'image effacée « de la divinité... ».

denza dell'autoeducazione): fine che appare piuttosto mezzo dell'educazione anzichè vero fine, e la Necker difatti lo avverte a pag. 14:

« L'éducation développe les facultés.

« On est loin encore d'avoir déterminé la direction de « l'éducation toute entière, quand on a dit que l'éducation « avait pour but de développer les facultés..... ».

Avrebbe significato non conoscere abbastanza il valore della vita e la destinazione della umanità, restringere il fine dell'educazione alla porzione visibile dell'esistenza, avrebbe significato veder l'uomo incompleto e privo anzi delle sue doti più nobili.

La Necker sfuggì a questo errore, perchè ben comprese quanto fosse importante fare della vita mortale una preparazione alla vita d'oltre tomba; orientò pertanto, costantemente, il suo sistema ed ogni suo pensiero in modo tale, che il suo libro ci appare la continua illustrazione della sentenza di M.me de Staël:

« Cette vie n'a quelque prix, que si elle sert à l'éducation religieuse de notre cœur ».

Il prof. Allievo osserva (a pag. 149, op. cit.), che la Saussure non ha nè veduto, nè proposto l'arduo problema che tocca l'intimo fondo della metafisica, il problema della conciliazione tra le due destinazioni dell'uomo, la temporanea e la eterna.

Neppure l'Allievo discute questo problema, ma vuole dirci, che se sbagliano coloro i quali pretendono di trasportare l'alunno nella sfera delle regioni oltremondane,

senza averlo educato alla vita presente, ancora più grave e rovinoso è l'errore di coloro che vorrebbero spento nel fanciullo ogni sentimento e concetto di una vita futura, e lo iniziano esclusivamente al culto della società civile e del secolo cui appartiene, come se avesse a risolversi in questo tutto il dramma della nostra esistenza.

Rileva ancora l'Allievo come la moderna Statolatria abbia spinto l'educazione giù per una china fatale, non dandole più altro compito se non quello solo di formare il cittadino che muta e passa, anzichè l'uomo che appartiene ad un tempo alla città terrena ed alla eterna.

La Necker ci appare veramente nella via intermedia voluta dall'Allievo, poichè, mentre riconosce la opportunità di una felice amministrazione della vita terrena individuale, in rapporto alla società, dà però supremazia alla legge dell'anima che obbliga in modo uguale tutte le nostre facoltà a slanciarsi verso la perfezione assoluta, Dio.

Ella dice chiaramente (pag. 25 e 26):

« L'éducation doit donc répondre à notre double desti
« nation. Elle doit préparer l'enfant pour deux existences
« successives: il y a en lui un esprit immortel qui ne fait
« que traverser ce monde, il y a une faible créature qui
« y vient souffrir et mourir.

« Notre nature est en rapport avec ces deux voca-
« tions: l'âme a des facultés relatives à son séjour sur
« la terre; elle en a qui portent ses vues et ses espérances
« au delà ».

A queste ultime facoltà in modo speciale si riferisce la

idea della perfezione assoluta che brilla pertanto come ultimo, ultraterreno fine della educazione.

Ma insistiamo ancora più analiticamente sul concetto che ci dà della perfezione la nostra autrice.

Ci avverte anzitutto che in educazione non si tratta della perfezione assoluta, non più suscettibile di accrescimento e soltanto applicabile a Dio, ma di una *perfezione relativa*, poichè le qualità eminenti, di cui l'assieme costituisce nel nostro pensiero il « perfetto », non si riscontrano mai nella realtà delle cose: infatti (pag. 28): « en examinant chaque objet nous le jugeons constamment inférieur à cette image voilée qui nous semble planer au-dessus de toutes choses et de nous..... ».

Appunto perchè la perfezione riscontrabile nell'uomo è sempre relativa, essa è infinita, cioè suscettibile continuamente di più eccelsi gradi.

Pag. 34: « Plus donc les choses terrestres approchent de la perfection et plus l'idée de la perfection s'élève ».

Pertanto la Necker, rispetto al possibile grado di perfezione umana, non dice: o tutto o nulla, ma considera importante il fatto solo di aver messo piede sulla via del perfezionamento.

Pensiero che ricorda il modo con cui Kant, nella *Religione nei limiti della ragione*, risolve il problema della perfezione nell'uomo: Dio, nell'attimo della volontà buona, vede la perfezione intera, di cui siamo capaci.

Nella dottrina della Necker il fine « perfezionamento », che sarebbe generico ed impreciso, racchiude un fine

intrinseco: *esigenza di moralità e di bene*, che risalta allorchè nella perfezione è identificato il *bene* stesso, allo stesso modo che più tardi Rosmini ridurrà il concetto di perfezione a sintesi di questi due concetti: il reale ed il bene.

Poichè il perfezionamento viene dalla Necker inteso come un divenire in relazione con un perpetuo modello, una finalità, e la finalità costringe continuamente ad una scelta, in base ad una costante valutazione, cioè ad un atto di volontà, motivato da fine, resta evidente, come, per mezzo del concetto di perfezionamento, la Necker armonizzi il concetto del piacere con quello del dovere; ella è felicemente impigliata nelle esigenze sentimentali e si distacca così da Kant, dopo essersi tuttavia da lui ispirata, per la stessa concezione del perfezionamento.

In Kant, la perfezione morale, propria all'uomo, consiste nel fare del dovere il motivo unico della condotta: la moralità consiste nell'impero assoluto e incondizionato della legge del dovere: l'uomo deve volere il dovere per puro ossequio alla legge morale.

Ma la Necker è troppo romantica e troppo donna per essere così razionalista come Kant; ella aspira sì alla moralità, ma sulle ali del sentimento, e crea precisamente nel concetto del perfezionamento la fusione tra il piacere e il dovere, tra l'atto di scelta e di volontà e la perfezione morale e religiosa che deve essere.

Considerando poi la perfezione non con riferimento a

Dio, e nemmeno come perfezione relativa (riferita all'uomo), ma teoreticamente, la Necker dice ch'è costituita da due elementi essenziali: *regolarità* e *bellezza.*

Intende per regolarità (l'elemento primo ed indispensabile), l'insieme delle qualità che appartengono alle nozioni di *ordine*, e che hanno per guida la ragione (1).

Sarebbe poi (2) la bellezza il secondo elemento della perfezione che conferisce alla perfezione stessa il carattere di relatività.

Ma che cosa è la bellezza? si domanda la Necker.

Pag. 32: « Quel est ce don de nous émouvoir accordé « aux choses terrestres? Quel est ce charme indéfinis- « sable, mystérieux, bienfait d'un être inconnu? Est-ce « une anticipation d'une autre existence, un reflet de la

---

(1) Pag. 33: « A l'égard de la régularité la raison est le juge suprême, « et la raison sait ce qu'elle veut. Elle cherche à trouver des qualités dont « elle a des notions précises, et alors même qu'elle ne se figure aucun « objet qui réunisse ces qualités, elle peut dans chaque objet réel en nier « ou en affirmer l'existence.

« C'est là un simple acte de jugement dont les imaginations les plus « stériles sont capables ».

(2) Poi soggiunge: « Tout n'est pas raison dans l'homme; le sentiment, « l'imagination ont leurs droits.

« Nous voulons admirer, jamais nous ne renoncerons à cette émotion « douce et grande, et la beauté est le sujet naturel de l'admiration.

« Beauté morale, beauté physique, une fois que les obligations imposées « par le devoir ou par le bon sens sont remplies, nous voulons toujours « de la beauté. Ici donc se présente un élément infini par sa nature, cons- « tamment susceptible d'un plus aut degré de développement. Et de « là vient que nos désirs sont insatiables et que cette perfection qui seule « peut les satisfaire, paraît toujours nous échapper ».

« clarté céleste, un retentissement de l'harmonie d'en « haut?

« Est-ce une impulsion donnée à l'âme destinée à con-« templer un jour l'infinite beauté? Et ce ravissement, « mêlé de je ne sais quelle mélancolie, sert-il à l'avertir « de son exil ici-bas? ».

Ma poi osserva:

« La régularité n'est pas une condition nécessaire de « la beauté.

« Dans le domaine moral, où l'ordre est représenté par « le devoir, que d'actions qui ne sont point uniformes à « la règle enlèvent notre suffrage malgré nous!

« Un courage héroïque, l'exaltation généreuse des plus « tendres affections, ont souvent produit des sacrifices « qu'une morale austère condamnerait, et auquel une « idée de beauté s'est invinciblement attachée.....

« Sans la faculté de dévouement, il n'est point de beauté « morale.

« Mais un dévouement qui ne serait qu'un effet de fai-« blesse d'habitude, nous toucherait peu ».

Ed a pag. 23: « Pour trouver du charme à l'idée de se « dévouer, il faut une sorte d'exaltation assez rare parmi « les hommes, inconstante chez ceux-là même qui sont « susceptibles de l'éprouver ».

Questa esaltazione che accende l'anima è l'*entusiasmo:* dovuto non all'esercizio, ma allo slancio che prendono in noi le più elevate facoltà, tra cui quella di poter fare sacrifizio di noi stessi; anzi dobbiamo riconoscere che il

carattere costante che ci colpisce nei casi sublimi di bellezza, è il sacrificio di sè, soprattutto la rinunzia a sè come capacità di volere; troviamo che l'uomo attinge la massima grandezza morale sostituendo volontariamente alla forza più viva e più sua «il volere», la rigidezza imperativa di una legge morale, che può essere anche racchiusa nella indiscussa volontà altrui.

Nell'uomo che si conduce secondo ragione, ma è incapace di bellezza morale, manca l'elemento che svela l'anima, che tradisce nell'uomo l'essere immortale!

Così ci dice la Necker: ma nella via della perfezione, essa, come già Kant nella *Religione nei limiti della ragione*, vuole un modello; vuole si offrano a noi le più eccellenti qualità, in un essere reale, che non sia il nostro io, un modello, che possa soddisfare aspirazioni illimitate.

Ed a pag. 36 dice:

« Il n'en est qu'un. La perfection n'est qu'en Dieu, ou « plutôt elle est Dieu Lui-même. Dieu considéré dans « ses attributs moraux. La majesté Divine a paru dans « le Sauveur du monde, voilée sous les traits les plus doux « de l'humanité..... ».

A pag. 75: « ..... nous devons nous consacrer à Dieu, « c'est-à-dire à la sainteté réelle et vivante, à ce Dieu « qui, sous les traits humains, nous est offert dans l'Evan- « gile, comme exemple Lui-même du dévouement et de « la plus haute perfection ».

Per la Necker dunque, fine supremo dell'educazione, è il tentativo di riproduzione dell'immagine morale di Dio

nell'uomo: ma se quest'opera è possibile per l'esistenza di disposizioni morali nell'uomo, le sono tuttavia posti limiti dalla natura dell' individuo e dalla società; si tratta quindi di trovare un felice equilibrio tra forze ineguali.

Leggiamo poi a pag. 38: « L'instituteur doit se figurer « d'avance certain ensemble qu'il n'a jamais vu, mais « dont lui-même dans ses moments les plus aimables et « les plus intéressants, lui donne peu à peu l'idée.

« Cet accord harmonieux qu'offrent de toutes parts les « œuvres de la nature, l'homme sans doute était destiné « à l'offrir, et une excellente éducation devrait sans doute « le conserver..... ».

Con le parole « dont lui-même dans ses moments les plus, ecc., lui donne l'idée » si dimostra di volere il grado e genere di perfezione particolare di cui è capace ciascun individuo, cioè la creazione di un uomo che conservando i tratti generali di un tipo ideale che possa ritenersi perfetto, possieda però i tratti suoi particolari che lo caratterizzano, lo contraddistinguono.

Possiamo pertanto ritenere che se la Necker parla di un tipo generale, per così dire, astratto, di perfezione, su cui tutti si debbono modellare, e altrove parla di infinite realizzazioni di perfezione, date le infinite varietà degli individui, l'Allievo (pag. 152, op. cit.) le osserva a torto di non aver veduto il problema della conciliazione fra la perfezione generale e la particolare dell'alunno (sembrando a primo aspetto che nel curare la prima si perda

la visione della seconda, e curando di perfezionare la individualità si finisca di mutilare l'integrità della natura umana).

L'Allievo afferma come la perfezione generale emerga dalla regolarità e dalla bellezza spirituale dell'operare che obbedisce ai dettami del dovere e della virtù, e la individuale consista nel rispettare e conservare nell'alunno le caratteristiche individuali che sono come un sacro suggello impresso dalla mano di Dio sulla creatura, e richiama in modo speciale l'attenzione su un problema essenzialmente pedagogico e profondamente sociale: la necessità viva di coltivare le attitudini particolari dell'individuo, sicchè ciascuno, rispondendo alla sua natura, adempia nella società il compito che più s'addice alle sue vocazioni personali. Orbene tutte queste cose, noi possiamo trovare se anche non esplicitamente nei passi citati della Necker, ed in altri ancora. Ad es. pag. 39:

« Trouver le point où le plus de perfection possible « s'unit à la forme originale la mieux prononcée ».

Ma eccoci al punto in cui si sbocca nel fine che mi piace chiamare « subordinato all'umano trascendente »: l'*armonia delle facoltà;* che può anche apparire come un fine più umano del precedente, in questo senso: che in esso è maggiormente palese il riferimento anche a quelle qualità aventi maggior attinenza con ciò che vi è in noi di terreno.

E sia concessa la fatta distinzione, anche se non appieno giustificata: Kant non aveva chiamato l'educazione

delle facoltà intellettuali *la cultura fisica* dell'anima, in opposizione alla *cultura morale* che significava l'educazione della volontà?

Orbene: non si può chiamare *fine umano trascendente* quel fine che guarda al perfezionamento morale, e fine subordinato all'umano trascendente quello che si rivolge principalmente all'armonia, alla proporzione che deve esistere fra le facoltà, e più specialmente designazione fatta delle facoltà intellettuali e fisiche?

Capitolo III.

Fine subordinato all' « umano trascendente » cioè: armonia delle facoltà.

Si legge a pag. 98 dell'*Education Progressive:*

« Plus on étudiera les enfants, je le crois, plus on sera « forcé de reconnaître en eux des dispositions innées..... ».

Ed a pag. 105: « Cultiver les dispositions heureuses, « leur donner cette fixité et cette permanence qui leur « font mériter le nom de qualités, élever celles-ci au rang « des vertus, en leur imprimant l'auguste sceau d'une « volonté religieuse, telle est relativement à la formation « du caractère, la marche graduelle d'une bonne édu- « cation ».

La Saussure prende dunque, come punto di partenza, un dato psicologico: l'esistenza di disposizioni naturali nell'infante, disposizioni svariatissime che non hanno il

medesimo vigore, nè la stessa bontà, e che sono soggette alla legge delle differenze individuali. Sono i germi i quali ci daranno nell'uomo o istinti veglianti alla nostra esistenza materiale; od istinti elevatissimi, come il sentimento del vero e del bello, che introducono l'anima nelle calme regioni dove essa si purifica, si illumina, si ingrandisce; od infine istinti più possenti che sembrano trasportare la nostra esistenza fuori dell'essere nostro e farci vivere nell'esistenza altrui, quali le affezioni tutte, dalla lieve tenerezza della semplice simpatia, alla devozione completa del più grande amore, che la Necker definisce: « consécration entière d'une âme qui n'attend aucun « retour égal pour ce qu'elle donne, aucun bonheur pareil « à celui qu'elle veut procurer ».

E fra tutti gli istinti la Necker dice che uno riunisce in sè tutto ciò che gli altri hanno di grande, di tenero, di sublime: uno che eleva l'anima non solo al di sopra della propria sfera, ma al di là di ogni anima altrui, al di là della vita stessa e le fa pregustare l'eternità: è l'impulso religioso.

La visione complessiva dei germi di tutte le tendenze umane e buone e malvage prescrive senz'altro il compito dell'educazione fin dalla prima infanzia: favorire le buone, soffocare le perverse; e poichè vi sono pure tendenze non buone che si manifestano solo colla convivenza sociale, e non compaiono ancora nella ingenua e pura anima infantile, è opportuno prevenirne il nefasto affiorare coll'esercizio costante del bene.

Siccome poi vi sono certe felici disposizioni fuggitive, preziosissime perchè possono facilitare tutta l'opera educativa, deve essere atteso con occhio particolarmente vigile il loro manifestarsi.

Ci risulta, dai vari punti in cui ci parla delle facoltà, che ella ammette come una molteplicità primitiva di funzioni separate dello spirito umano, una pluralità di fenomeni psichici considerati come irriducibili ad uno solo: ora la psicologia moderna ha affermato e dimostrato che non v'è fatto psichico il quale sia, per esempio, o soltanto di rappresentazione o di sentimento o di volontà, ma si verifica sempre unità di composizione di tutti i fenomeni psichici in ciascun atto psichico: in ogni manifestazione spirituale è tutto lo spirito; e la distinzione dei vari stati psichici non corrisponde pertanto a facoltà diverse, a modi particolari di agire dell'anima nostra, ma a distinzione di funzioni, a momenti diversi di una stessa funzione.

Che la Necker senta il disagio della vecchia divisione dell'attività spirituale in facoltà, è prova l'insistente bisogno di armonizzarlo, quasi riuscisse a rendere *una* l'attività cosciente, organizzando ad unità le molteplici facoltà.

Ciascuna delle potenze o facoltà dell'anima (momenti dell'attività generale dello spirito), ad un certo punto prende il suo massimo vigore, sì da significare, per così dire, visibilmente una età: la Necker ciò ha rilevato e, conseguentemente, è stata portata a concentrare le sue

norme educative sulle età che appaiono più difficili, appunto per il predominio esagerato di una forma di attività spirituale, contrastante con l'equilibrio ideale voluto.

Dalla necessità di questo fatto, che cioè tutte le attività di un fanciullo abbiano uno sviluppo armonico, risulta che non si deve dare a tutte lo stesso genere e grado di cultura. Si cercherà di rinvigorire quella di cui è dotato debolmente, si modererà quella, il cui eccesso, turbando l'armonia che deve esistere fra tutti i poteri intellettuali e morali, sarebbe funesta. Inoltre, poichè i bisogni dell'uomo sono diversamente sentiti a seconda della posizione sociale e della vocazione degli individui, appare logico, educando, non portare ad uno sviluppo eccessivo quelle disposizioni, che non troveranno mai applicazione adeguata nella vita reale: vale a dire che, per certe classi umili, la stimolazione di attitudini intellettuali rivolte ad alte conoscenze, sarebbe fuor di luogo, mentre una ragionevole ed adeguata istruzione è d'utilità innegabile, universalmente riconosciuta.

Questo ci significa a pag. 43: « ..... il y a dans la société « une perfection relative à chaque état.

« S'il est une harmonie à établir dans le sein même de « l'individu, il en est une de cet individu avec sa desti- « nation ici-bas.

« Un heureux accord des sentiments, des opinions, des « goûts, avec les occupations habituelles, facilite l'obser- « vation des devoirs et la jouissance des plaisirs attachés

« à chaque situation. Il ne convient donc pas que les « facultés soient stimulées au delà du point où elles trou- « vent la vie réelle un exercice naturel et régulier ».

Pensieri tutti molto saggi sull'educazione delle facoltà, che ritroviamo ampiamente sviluppati dal Naville nell'opera: *De l'éducation publique.*

La Necker, che noterà le qualità, frutto delle prime buone abitudini, ha pure notate le differenze di qualità native, individuali, che cagionano differenza di vocazione: ma poichè non dice in che cosa consistano, converrà, accostandoci ad Herbart, pensare queste differenze non come diversità sostanziali di qualità (chè la natura umana nei casi normali è sempre identicamente dotata), ma piuttosto come maggiore o minore mobilità spirituale in determinati sensi.

Secondo Herbart (Credaro, *La pedagogia di Herbart*, pag. 204, 1900, Roma), gli spiriti più difficili a muoversi si trovano nella migliore disposizione naturale, perchè quelli assai mobili, essendo esposti troppo ad influenze esterne, abbisognano di maggior disciplina e raramente acquistano una personalità perfetta. (Sono quindi assai pregevoli quegli spiriti lucidi e positivi, che difficilmente escono dalla propria linea di condotta e diffidando del nuovo lo esaminano).

Comunque, se l'educazione ha forza di modificare le attitudini o funzioni (sia fisiologiche, sia psichiche, sia pratiche), non può mai supplire alla mancanza assoluta di una di esse e sostituirsi alla natura: e come si possono

verificare deficenze, per natura, così dobbiamo riconoscere che la maggiore o minore mobilità spirituale in determinati sensi crea particolari disposizioni od inclinazioni capaci di dare speciale fisionomia all'individuo: disposizioni che rendono l'educazione più agevole in un senso, più difficile in un altro. Di queste particolarità, discorre con grazia la Necker a pag. 39 e 40:

« Si la même main créatrice qui a magnifiquement « diversifié ses productions dans l'univers, a imprimé à « chaque être humain un caractère particulier dès lors « ce caractère prend quelque chose de sacré.

« Il est le sceau de l'œuvre divine et l'instituteur doit « chercher à le conserver. Trouver le point où le plus de « perfection possible s'unit à la forme originale, la mieux « prononcée, doit être l'objet de ses soins ».

Herbart dirà: La cultura molteplice cominciata sull'individuo deve a poco a poco modificare i contorni e avvicinarli, senza distruggerli, alla forma universale. Allo stesso modo da un corpo angoloso irregolare, a poco a poco si sviluppa una sfera che non arriva mai ad appianarli ed a circoscriverli completamente.

Questi angoli, che costituiscono l'individualità, possono e debbono essere conservati nell'uomo finchè non vengono compromessi i principii costitutivi della formazione umana universalmente voluta « il carattere morale ».

La Necker (a pag. 40), come compiacendosi nel pensiero di qualche cara particolarità, in taluno scorta, dice:

« Si nous pensons aux plus vives impressions que nous

« ayons reçues, si nous réveillons nos souvenirs les plus
« agréables et les plus chers, ils nous reportent, au mo-
« ment où un être que nous admirons a semblé nous
« révéler son existence tout entière par un mot, un geste,
« un regard, qui ne pouvaient appartenir qu'à lui. Ce
« n'est pas toujours par ce qu'il a d'excellent, c'est peut-
« être surtout par ce qu'il a *d'unique* qu'un homme dis-
« tingué captive notre cœur et subjugue notre imagi-
« nation ».

Ed ora mi domando: si può approvare l'accusa che la Zucco fa alla Necker (a pag. 18, op. cit.), di non aver veduto la necessità di tener conto delle caratteristiche individuali delle attitudini della vocazione dell'educando?

Evidentemente la Zucco non si è abbastanza soffermata sul capitolo in cui la Necker tratta delle disuguaglianze naturali e sociali, altrimenti ivi avrebbe potuto notare, dal modo con cui caldeggia la forma di educazione individuale combinata con la universale, che è implicito il riconoscimento di esistenti caratteristiche nelle attitudini dell'individuo.

E come la Necker riconosce nell'uomo attitudini caratteristiche individuali, così crede che esista la vocazione personale, consistente in questo: che un individuo pensa ed agisce spontaneamente, e come inconsapevolmente, secondo una linea di minor resistenza, seguendo lo sviluppo di qualche qualità dominante, e secondo una originaria specifica direzione. Avverte però la Necker che in tali casi (pag. 4): « sans effacer le trait principal, on

« doit chercher à le mettre en harmonie avec tous les « autres! », nulla sarebbe più errato che approfittare della qualità dominante.

« Exercér sans cesse la force prépondérante et laisser « les autres dans l'inaction, c'est ajouter de plus en plus « à la disproportion morale ».

Ma accanto alle disposizioni ed attitudini innate che l'uomo ha da esercitare, svolgere, fortificare, ingentilire, ci sono pure qualità, attitudini acquisite (e qui maggiormente proprio il termine di *attitudine* nel significato moderno, mentre, come equivalente di « disposizione » aveva significato più etimologico), le quali tutte quante, vuole siano sviluppate e composte in armonia, poichè (pag. 45): « Il n'est pas seulement ordonné à l'homme de « faire le bien, mais de faire tout le bien possible. Com- « ment y réussira-t-il sans déployer *toutes* ses ressources, « sans mettre en œuvre cette intelligence, cet esprit « inventif, cette facilité à s'enrichir d'idées nouvelles, « dont l'a doué son Créateur? Ses talents ne doivent pas « être enfouis, la lumière ne doit pas être placée sous le « boisseau..... ».

Altrove, enuncia chiaramente l'idea dominante, relativamente alle facoltà: « l'espoir de parvenir à les mettre « en harmonie ».

Riconosce poi la Necker (pag. 276) come la varietà degli studi offra una risorsa per mettere in attività le varie facoltà dello spirito e stabilire tra loro un felice equilibrio, onde si occupa nel quarto libro, dei principii

direttivi per l'educazione del fanciullo e dell'adolescente: ci dà cioè una teoria completa dell'istruzione educativa e ci parla:

1° delle facoltà che si tratta di sviluppare e del modo con cui si deve seguire questo sviluppo;

2° delle conoscenze che si devono dare, e come si compia la comunicazione delle cognizioni;

3° dei mezzi che si debbono impiegare per favorire la istruzione, facendola servire, per quanto si può, alla formazione del carattere. (Non sfugge qui un lieve punto di contatto con Herbart).

Vediamo così come la Necker vagheggi complessivamente una ideale armonia in quella lira meravigliosa che è l'anima umana: « ..... l'on craindrait que si l'une de « ces cordes restait muette, l'âme comme une lyre incòm- « plète ne put pas jòindre ses accords à l'harmonie céleste « de l'éternité ».

Reclama perciò in modo speciale l'educazione di facoltà prima o trascurate o represse, con spiccato carattere di modernità. Così, accanto allo sviluppo dell'intelligenza, accanto al rigido sviluppo del ragionamento, del giudizio (il cuore della educazione Porto Realista), accanto al razionalismo Kantiano, essa reclama la cultura del sentimento e della immaginazione (che chiama *facoltà poetiche*).

Pag. 280: « Je ne désirerais assurément pas qu'on « raisonnât moins, mais je voudrais qu'on sentît davan- « tage; je voudrais que chez les jeunes gens une existence « plus expansive laissât un libre accès a cette multitude

« d'impressions douces que l'âme humaine était destinée « à recevoir ».

Nel mettere a confronto la natura delle facoltà intellettuali e razionali (sentiamo l'influsso di Kant) colle sentimentali, la Necker si rivela scrittrice fine e romantica, donna di spiritualità delicata e profonda.

Ella vuole che il *logico*, il pensante, venga coltivato, ma non a danno delle facoltà fantastiche sentimentali, (da queste dipende troppo la vita dello spirito perchè la fantasia e la poesia, in quanto si dirigono ai termini più ideali dell'esistenza, concentrano attorno a sè tutti i fattori della vita spirituale) e chiama queste facoltà *contemplative* o *passive*, in opposizione alle *attive* od *operative*.

La Necker vede nello spirito un'attività che si svolge in relazione colle cose, e subisce anzi l'azione delle cose; e questa passività che lo spirito ha di fronte alle cose è il senso, il sentimento, la poesia, la contemplazione del fantasma.

È passiva la contemplazione perchè è assorbimento del soggetto nell'oggetto: orbene, ella vide queste disposizioni contemplative sviluppate (pag. 293) da « un instinct secret « qui conduit l'homme à Dieu lorsque l'idée de Dieu n'est « pas distincte encore.

« Lien mystérieux qu'a préparé pour nous attirer la « bonté céleste! ».

Ma perchè questo istinto meraviglioso possegga tanta virtù, perchè si verifichi la consonanza fra l'uomo e l'armonia eterna (pag. 200), è necessario che Dio, l'artista

supremo che ha sparso la bellezza sulla terra e nei cieli e ci ha fatto sensibili a tanti fascini, Dio, causa eterna di tutto ciò che esiste, diventi pel cuore il centro degli affetti; allora tutto si lega, tutto si accorda, vi è nell'anima umana l'ordine e la bellezza.

La Necker, colla nitida aspirazione all'armonia, ci enuncia quindi una delle leggi dell'educazione.

Legge, che noi moderni ricaviamo dalla convinzione dell'unità dello spirito umano; legge che vuole non solo armonia fra le funzioni delle energie fisiche e quelle spirituali, tra le attività sociali, intellettuali, estetiche, fisiche, ma anche armonia tra fine, metodi e mezzi di sviluppo nell'educare.

Legge questa *dell'armonia* che dà alla concezione educativa Neckeriana l'impronta di una dottrina che precorre la moderna avente quale ideale: *la cultura.*

Nel concetto di cultura (1) è essenziale il concetto di composizione, perchè lo spirito deve mantenere la sua unità, e una salda organizzazione non è data che mediante la subordinazione di tutti gli elementi ad uno superiore; questo è la « rettitudine della volontà » concetto che pervade, come principio generatore e propulsore, tutto quanto l'organismo e il moto della cultura.

La cultura è dunque l'atteggiamento o la disposizione spirituale che rende possibile l'espansione, lo sviluppo continuo e progressivo di tutte le potenze di cui lo spi-

(1) *I dati della pedagogia*, VIDARI, Man. Hoepli, 1916.

rito si compone e per cui si manifesta: la cultura permette l'eterna ascensione volontaria dello spirito nella molteplicità ed infinità delle sue manifestazioni.

Ma l'armonia, come viene intesa dalla Necker, non è scala al perfezionamento, ed il perfezionamento che altro è se non una eterna ascensione volontaria?

La cultura, intesa come è detto precedentemente, intimamente connessa colla rettitudine della volontà, viene ad assumere un significato di « mezzo formativo » e del pari nella Necker ha valore di « mezzo » l' « armonia delle facoltà » ed il modo di concepire l'educazione e l'istruzione.

Educare vuol dire infatti, per lei, esercitare, svegliare, attivare tutti quanti i poteri dello spirito; non preme l'estensione, la quantità delle nozioni alla Necker, ma la forma dello spirito, la forma della intelligenza e del sentimento, la direzione data al volere.

Educare è per la Necker coltivare i poteri mentali in modo che lo scolaro possa fare delle sue facoltà l'uso migliore nella vita: l'educazione è mezzo, strumento di elevazione.

È chiaro, sembrami, che la Necker veda principalmente il valore *formativo* della educazione: essa però con ragione non disconosce neppure il valore reale che ha in sè la istruzione, e vuole anche l'uomo delle più umili classi sociali fornito di cognizioni, perchè utili e necessarie al buon adempimento della sua destinazione nella vita individuale e sociale.

Appare poi naturale che la Necker insista sulla istruzione materiale, tecnica, professionale, perchè appunto le più svariate cognizioni materiali, mettendo in gioco le attività spirituali, hanno capacità di svegliare, afforzare, modificare la mente; hanno capacità di renderla atta a procurarsi cognizioni nuove.

Cosicchè concludiamo: l'istruzione materiale non è che un mezzo all'educazione «formale», e mentre imparare significa addestramento all'imparare, l'educazione tutta non è che strumento del perfezionamento.

SEZIONE II.

« La Volontà », colonna vertebrale dell'educazione e sua forza propulsiva: « la Religione ».

Capitolo I.

Volontà

La Necker, avendo saputo scorgere in modo così limpido il valore formativo dell'opera istruttiva ed educativa, è stata portata naturalmente a concentrare gli sguardi su quell'atteggiamento spirituale più libero ed impetuoso che, mentre appare causa creativa di ogni nostro atto, costituisce ostacolo all'esplicazione dell'opera altrui sopra il nostro io: « il volere » (1).

Comprese come l'opera dell'istitutore debba servire a fondare l'impero durevole della coscienza, dando una direzione permanente a ciò che vi è di più variabile (2) presso

(1) Pag. 47: L'educazione deve dare: « les moyens et la volonté de « continuer à se perfectionner.

« Les moyens consisteront dans un commencement de développe- « ment durant l'enfance: puisque la volonté étant supposée, tout progrès « facilite les progrès ultérieurs: mais le plus essentiel de beaucoup, c'est « la formation de la volonté ».

(2) La Necker ci parla di questa nobilità caratteristica, in un magnifico appello alla volontà, che richiama l'appello di Rousseau alla coscienza morale, nella celebre *Professione di fede del Vicario Savoiardo* e

il fanciullo e che resta mobile ancora presso l'uomo: « la volontà ».

Comprese pure come questa tenacia di direzione cosciente e morale della volontà costituisca *il carattere morale*, e della formazione del carattere, dell'effetto morale delle più svariate occupazioni si propone appunto (pag. 7) di *essenzialmente* occuparsi, nel corso dell'*Education Progressive.*

Ella però, troppo consapevole della debolezza dell'umano volere, prevedendo come dal solo esercizio non si crei un saldo reame del volere nello spirito nostro, ci addita quella sorgente luminosa ed elevata, sola capace di dirigere, di fortificare la volontà, di mantenerla a quell'altezza che le permetta di regnare sovrana sulle

---

con questa contrasta: pag. 48 *Education Progressive:* « Volonté, force « mystérieuse, don puissant qui semble tour à tour accordé et retiré, « pourquoi souvent languit-elle abattue? Comment vient-elle à se relever « dans notre sein? Comment à un état d'apathie fait-elle succéder tout « à coup un état d'activité? Comment après avoir été naguère ballottés « par les flots de nos desirs contradictoires, éphémères à demi formés, « sommes-nous comme un vaisseau cinglant à pleines voiles et volant « à travers les mers et les tempêtes vers le but qu'elle a désigné? ».

Fra « la volontà » della Necker e la coscienza di Rousseau è necessario notare questa differenza: che cioè, per la nostra autrice la volontà è una potenza *attiva*, capace di educazione assai più che non la « coscienza » di Rousseau, guida infallibile della condotta, oppure guida senza regole, senza principii, senza ragione, guida di cui non si capisce bene il rapporto coll'intelletto. La « coscienza morale » di Rousseau sarebbe un istinto anteriore alla riflessione, eppure capace di dirigere, mentre la « ragione pura » di Kant è il senso del dovere, pienamente cosciente, prodotto del puro ragionamento incondizionato ad ogni influsso della sensibilità o del sentimento.

umane tendenze: ci addita la fonte, cui spetta all'educatore rendere facile l'accesso ad ogni età, affinchè lo spirito possa ivi, continuamente ritemprandosi, attingere vigore: *la religione.*

Ma che cos'è « il volere » per la Necker? e come si compie l'educazione della volontà?

Intende per volere il sentimento abbandonato a sè stesso, che in tal caso non potrebbe governarsi di per sè, oppure vede nel volere la vigorìa di una legge capace di giudicare i sentimenti e le azioni?

A pag. 48 dice che è compito dell'educazione: « Fortifier la volonté, l'élever, la maintenir s'il se peut à cette « hauteur où elle règne en souveraine sur les penchants « humains, trouvant dans leur force particulière tantôt « des obstacles et tantôt des secours, mais jamais une « puissance qui la subjugue ».

Essa vede dunque nella volontà un potere sovrano che può stare al di sopra delle tendenze e delle passioni umane.

Ma con evidente rincrescimento nota, a pag. 67: « Il « faut en convenir, un désordre secret, une source d'irré« gularité cachée, s'attachent à l'exercice de la volonté »; continua poscia dicendo che, lasciata sotto l' impulso del sentimento, è suscettibile di ebbrezza fatale e può diventare il nostro più grande nemico; e lasciata sotto l'impero dell'intelligenza, v'è solamente apparenza di rigidità, perchè l'intelletto, austero senza dubbio allorchè comanda all'esteriore, è debole e timido quando si dirige al di

dentro, subendo in tal caso l'influsso di quello stesso stato sentimentale e morale di cui dovrebbe decidere.

Ci risulta da queste difficoltà incontrate nel tentativo di dare alla volontà una posizione ben determinata, che la nostra autrice sentiva velatamente [pur non avendone data segnalazione (forse perchè non sufficientemente convinta) (1)], come l'intendere, il sentire, l'operare, in tutte le loro forme ed i loro gradi, pure costituendo l'organismo spirituale che cresce intorno, e lungo la *colonna vertebrale della volontà*, pur traendo da questa impulso e direzione, pur componendosi per essa nella unità della coscienza individuale vivente ed esplicantesi con largo e vario moto, mantengano tuttavia sempre una propria distinta fisionomia, corrispondente a determinate funzioni (2).

In taluni punti pare abbia bene inteso che il volere doveva inalveare la corrente viva dello spirito nella sua varia complessità, la corrente ora impetuosa, ora lenta, or torbida, or luminosa, ora estenuata e sottile, or gonfia e traboccante (2), costituita dagli elementi psichici pro-

---

(1) Abbiamo conferma di ciò a pag. 12, vol. II: *Education Progressive*, dove, citato Kant quale affermatore della influenza della volontà sulla direzione del pensiero, tosto soggiunge:

« Nous ne sommes point assez convaincus du pouvoir que nous pour-« rions exercer sur nos *pensées:* ce pouvoir existe cependant. Si l'enfant « apprenait à l'exciter, à le soutenir, il aurait le secret de cet empire « sur soi-même auquel nous ne sommes que trop sujet à renoncer ».

È necessario osservare che in questo passo la parola « pensées » è sinonimo di « volontà ».

La Necker è frequentemente soggetta ad imprecisioni.

(2) Vidari, *La dottrina pedagogica*, 1918, pag. 36 (Negli accenni frequenti al pensiero del Vidari ho appositamente introdotte le espressioni

venienti dalla sensazione, dalla rappresentazione, dal tumulto dei sentimenti, dal fervore di vita intellettuale, ma in altri si contraddice, ove le fa velo un eccessivo riconoscimento del contributo sentimentale nella valutazione: contributo che deve essere denunciato in una analisi del volere (1), in quanto ci è guida nella scelta e creazione stessa *ideale dell'oggetto* del volere, ma che non si può tuttavia considerare come sufficiente a costituire di per sè la volontà, la cui impronta caratteristica deve essere soprattutto la consapevole adesione ad un principio razionale. Per la consapevole adesione, solamente, si contraddistingue l'atto volontario dal cieco impulso, e solo per la razionalità del principio a cui aderisce, il volere acquista la vigoria di una legge imperativa, incondizionata, autonoma, di valore universale, e può costituire pertanto la colonna vertebrale dello spirito, diventando il *momento pratico* del volere puro, la « Ragione »; diventando il momento reale del « dovere assoluto » (ideale di giustizia), che può, *solo*, disciplinare tutta la vita del soggetto, esigendo che ad essa siano subordinati, senza che per questo siano alterati o depressi, tutti gli atti della vita spirituale.

---

testuali, sembrandomi che la riproduzione del pensiero in forma diversa non riuscisse se non a diminuirne l'integra bellezza).

(1) Perchè « essendo la vita psichica una vita cosciente non vi può essere « atto cosciente che non sia in qualche grado coscienza di vita, cioè volontà « psichica di vita in quanto è piacevole, o negativa in quanto dolorosa ». VIDARI, *Rosmini e Spencer*, pag. 90.

E quel tipo di volontà cosciente, ferma ed impavida nell'adempimento della legge, quel tipo che informa della legge, costantemente, tutta quanta la sua attività, costituisce il « carattere morale » (1).

Ora, se la formazione del carattere morale, costituisce il termine più alto del processo educativo, l'opera dell'educatore deve costantemente mirare non solo a favorire l'efflorescenza di tutti i poteri spirituali, nella piena e perfetta individualità, ma principalmente deve mirare a stabilire il reame di una volontà retta ed autonoma, esprimentesi in un carattere diritto e saldo.

Questo già sentiva la Necker, sebbene lo enunci in una forma, che richiederebbe ulteriore sviluppo e determinazione, là dove dice:

Pag. 105: « Cultiver les dispositions heureuses, leur « donner cette fixité et cette permanence qui leur font « mériter le nom de qualités, élever celles-ci au rang des « vertus en leur imprimant l'auguste sceau d'une *volonté* « *religieuse*, telle est, relativement à la formation du « caractère, la marche graduelle d'une bonne éducation ».

La specificazione di volontà *religiosa* acquista in tal caso due valori singolari:

1° Volontà conforme al principio morale, la giustizia (2).

---

(1) Vidari, *La dottrina pedagogica* 1918, pag. 134-35.

(2) Pag. 68: « Parmi ces sentiments, il en est un plus pur, plus élevé « *plus intimement lié à la moralité* que les autres, le sentiment religieux ».

2° Volontà costante (essendo per lei la religione la sola fonte onde può derivare saldezza all'umano volere).

Ma poichè conviene sviluppare maggiormente la trattazione del volere, domandiamoci, in modo speciale, come lo si educa?

Vi sono due forme di educazione del volere: la *diretta* e la *indiretta.*

La *diretta* consiste nell'esercizio del volere, cioè in una vera e propria ginnastica della volontà: e pertanto, poichè conviene mettere il fanciullo nella possibilità di volere, la Necker lamenta (1) che troppo spesso lungi dal favorire il libero formarsi di una possente capacità volitiva, la si deprima (2).

---

(1) In ciò si può notare una reazione ai metodi Porto-Realisti.

(2) Pag. 50, *Education Progressive*: « Tout ce que les instituteurs « désirent donner à l'enfant, instruction, application, sagesse, généro- « sité, bonnes manières, exige le sacrifice continuel de sa volonté. Di- « minuer l'énergie de cette faculté est un parti tellement commode qu'on « le prend sans y songer ». Conviene notare che la forza della volontà nel fanciullo è spesso presa per ostinazione e si cerca di sradicarla interamente:

« Et il accorde aux instituteurs d'augmenter chez un enfant l'énergie « morale?

« Je l'ignore: mais il me paraît certain qu'il leur est extrêmement « aisé de la diminuer: c'est peut-être à cet égard que nous commettons « le plus de fautes...

« L'éducation n'est le plus souvent, à vrai dire, qu'un système de « moyens pour affaiblir la volonté. Persuasive et insinuante, elle l'empêche « de se former; sévère et inflexible, elle la fait plonger ou la brise ».

Pag. 113, vol. II: « Toutes les fois qu'on a voulu soumettre l'élève « à une direction continuelle, on lui a nui; sa volonté a langui sans exer- « cice. Obligé de subir constamment une influence étrangère, le ressort « intérieur s'est affaibli. Ayant toujours été conduit, il ne s'est pas

Nell'atto stesso in cui si esercita, la volontà trova in sè la sua legge: lo spirito trova, nel volere che sia un agire, la sua attività pratica, la quale, esercitandosi, conoscendosi, si identifica colla ragione stessa (1), non intesa come intelletto empirico, dotato del potere di ragionare, ma come spirito animatore di ogni nostro atto, che determina per noi la legge (2).

Non mi sembra inopportuno osservare che la Necker mostrandosi ammiratrice dell'educazione anglosassone, rivolta ad educare il volere per mezzo dell'attività, convalida la tesi dell'educazione diretta.

Rispetto alla educazione anglosassone, ella dice, la nostra è timida assai: noi tenevamo finora colle briglie l'educando che cresceva pauroso ed incapace d'iniziativa.

Giova a noi notare ora, che i modernissimi metodi montessoriani, con una vera apologia della libertà e dell'attività infantile, tendono precisamente a sviluppare un rigoglioso volere col fare.

Dopo Schopenhauer, da valorosi scienziati e filosofi, l'essenza costitutiva fondamentale e più originaria della vita psichica, fu riposta nella volontà (3) che è l'attività, il vero fare, dello spirito.

« accoutumé à se déterminer, de lui-même; un caractère de passivité est « resté empreint sur l'être moral ».

(1) La volontà, che si identifica così colla ragione, è lo spirito della attività pratica di Rosmini.

(2) Vidari, *Ideale etico ed ideale pedagogico.* « Rivista di pedagogia », novembre 1912.

(3) Ricordiamo in modo speciale il James ed il Wundt che ci diedero

Alla esaltazione della produttività nell'idealismo del pensiero, succede l'esaltazione dell'attività in genere e quindi anche della volitiva che fu posta come consubstanziale della realtà, onde « volere » divenne sinonimo di « essere psichico ».

Ma dobbiamo dire che non solo la modernità, sibbene gli educatori di tutte le epoche hanno contemplato nella volontà il potere centrale, cui si deve dirigere l'opera educativa.

Dopo tutto ciò resta evidente il valore e la modernità grande del pronunciato e ripetuto richiamo della Necker alla necessità dell'esercizio del libero volere, ossequente soltanto alla legge morale universale.

Ella ne discorre magistralmente in quel capitolo magnifico cui dà per epigrafe queste profonde parole: « L'obbedienza alla legge sottomette la volontà senza affievolirla, mentre l'obbedienza all'uomo ferisce la volontà e la snerva » (1).

Ci parla pure la Necker della educazione *indiretta* (della volontà), la quale consiste nel complesso delle

---

le forme più accettate di psicologia volontaristica: essi videro quale essenziale capacità dello spirito, non l'avvertire ciò che succede nell'organismo o il dirigere in maniera sub cosciente per disposizione organica atavica, ma il *dirigersi* in modo luminosamente consapevole.

(1) Mad.me de Rémusat, dirà:

« La madre deve guidare e governare la figlia non più col moto impe-« rioso — è necessario — ma colle parole — « tu devi ».

« Il fanciullo deve essere trattato da creatura libera: si lasci in molte « occasioni prendere al fanciullo il partito che vorrà, ma lo si sorvegli; « si spiegherà così la sua volontà, si fortificherà il suo carattere ».

azioni che possiamo esercitare sull'intelligenza e sul sentimento e che si riflettono poi sulla volontà.

Ma poichè la Necker insiste in modo speciale sulla *formazione delle abitudini*, l'educazione indiretta come viene da lei intesa ci pare piuttosto contraria che favorevole al costituirsi di un vero, forte volere. L'acquisto di abitudini è un aspetto piuttosto meccanico della educazione, che si propone essenzialmente di passare dall'automatismo alla coscienza riflessa, cioè alla formazione della persona consapevolmente libera e morale.

La Necker aveva riprovato gli istitutori che vogliono inculcare certe qualità morali ed ora vuole essa fondare la volontà sulle stesse qualità: infatti dice: poichè la volontà non può manifestarsi in atti, senza avere rapporto colle tendenze del cuore, poichè noi la sentiamo spesso decidere per prepotente influsso delle tendenze che dovrebbe piuttosto governare, nell'educazione si deve non solo esercitare la volontà, ma si debbono dare all'educando i sentimenti, i gusti, le abitudini (1) stesse, che eserciteranno la più salutare influenza sulla volontà e

---

(1) Rousseau aveva invece detto che la miglior abitudine è il non averne alcuna, perchè l'abitudine costituisce un impaccio alla attività che si deve svolgere libera sempre.

Kant, ponendosi da un punto morale, era pure contrario alla abitudine, che, sostituendosi meccanicizzata al volere, limita e distrugge la libertà ed il valore degli atti, i quali non possono essere morali ove non siano compiuti con assoluta libertà e per puro rispetto alla legge.

Educare è creare una coscienza che agisca secondo la legge ed è vigile sempre; dar abitudini è dar morte ad ogni valore spirituale.

che nei momenti in cui essa non sarà capace di autonomia, imprimeranno una felice direzione alla condotta.

Soggiunge poi: il momento più adatto per dare al fanciullo abitudini mediante le nostre cure è quello in cui l'anima non ha ancora il dominio su sè stessa, quello in cui la volontà, sebbene viva, è ancora passiva poichè cede alla più forte tendenza, non fa che obbedire ad un cieco impulso, ma è ancora incapace di autonomia.

La Necker avverte però l'errore suo nel volere l'abitudine e cerca una scusa: osserva, che le abitudini della prima infanzia, per la estrema malleabilità spirituale dell'infante, lungamente pieghevole alle necessità nuove ed imposizioni nostre, non presentano il pericolo inevitabile che cagionerebbero invece allorchè una maggior maturità permetta di gustare il piacere congiunto ad un determinato atto volontario, perchè in tale momento la volontà incomincierebbe ad essere impedita decisamente di formarsi.

Ma questo ripiego della Necker appare troppo tenue, per giustificare il favorire dell'anima infantile, del sorgere di una forza, che può in un momento meno lontano di quanto crediamo, essere capace di estirpare facilmente le prime esili radici di un volere che forse già incominciava ad avvertire sè stesso.

Meglio avrebbe fatto la Necker a concentrare l'opera educativa dei primi anni soltanto nel *fascino* materno che avvolge lo spirito infantile e ne determina ogni azione, fondendosi colla virtù dei dati psicologici primi a rive-

larsi nell'infante, la *simpatia* e l'*imitazione*, il cui sviluppo, qualora sia favorito dall'onda calda del fascino, è più atto assai che non il consolidarsi di un'abitudine, a promuovere nel fanciullo l'avvento del volere (1).

E questa opinione appare confermata ove si pensi, che la volontà non è una facoltà, un organo capace di produrre atti volitivi, non è un muscolo che convenga esercitare, abituare, ma la volontà è un insieme di processi di cui il primo (2) è dato da un elemento affettivo ed incosciente del nostro essere che tendendo a trovare la sua soddisfazione, suggerisce l'idea di movimenti, i quali fatti coscienti ed eseguiti, costituiscono l'atto volontario (3).

Orbene, poichè è l'elemento affettivo come un motore originario, quale via più spedita ed insieme più logica, che preparare l'avvento di una volontà retta, *ispirando* per mezzo di quel magico potere ch'è il fascino spirituale, il senso del dovere?

---

(1) Il volere sorge solamente verso i quattro o cinque anni, mentre prima il fanciullo ha piuttosto desideri o forme di attività ideomotrice, che hanno l'apparenza del volere, solo per un carattere spiccato d'intenzionalità, ma ancora non sono « volere » perchè manca in essi l'atto di *decisione.*

(2) Un secondo sarà processo di scelta tra elementi affettivi contrastanti; onde le anomalie della volontà si riducono a due grandi gruppi.

1° mancanza della tendenza ad agire che deve accompagnare l'impulso affettivo (abulia); 2° impulso troppo intenso che impedisce la scelta.

Le qualità che il volere deve invece andar acquistando sempre più sono: prontezza, fermezza, costanza, ricchezza e coerenza.

(3) Année pedagogique, 1912, CELLERIER e DUGAS, *L'éducation de la volonté.*

Ma la valutazione morale precede nell'ordine delle esigenze ideali l'obbligo e lo giustifica (1).

Quindi il compito vero nei riguardi della educazione della volontà, nei primi anni, si riduce a questo: col fascino, fidente nella simpatia umana, promuovere la retta valutazione ed ispirare il senso del dovere, ch'è in fondo la coscienza dell'obbligo di conformare l'azione alla valutazione morale: porgere infine al bimbo frequenti occasioni di realizzare questa conformazione alla valutazione morale in un libero operare.

Questo modo di formare la volontà, suggerisce una modificazione al detto del Girard: « L'uomo agisce come ama ed ama come pensa ». E cioè: « L'uomo agisce come pensa, ma pensa come ama ».

Credo di non essere in errore nell'asserire che sebbene la Necker su questo punto ci dia varie contraddizioni, in sostanza e col complesso dell'*Education Progressive* illustri il concetto che ho espresso modificando la frase Girardiana.

Se così non fosse, come si potrebbe giustificare la grande importanza data dalla Necker alla educazione del sentimento, della fantasia, delle facoltà poetiche e contemplative?

Ella, giustificando la necessità della cultura delle facoltà contemplative, ci fornisce prove sufficienti:

Pag. 285: « Les objets qui nous paraissent doués d'excel-
« lence excitent en nous une admiration voisine du culte...

---

(1) Iuvalta, *Il vecchio ed il nuovo problema della morale*, pag. 46.

« notre âme se dilate dans notre sein alors que, portés « sur les ailes de l'*enthousiasme*, nous croyons entrevoir « des régions où tout est beau, lumineux, parfait. Et *la « même disposition* qui dans sa pureté et son élévation « les plus grandes, conduit *l'âme à Dieu*, *peut en se diri« geant moins haut la conduire à se former une image « idéale des objets* terrestres ».

Vede in conclusione nell'*ammirazione* quasi un genere di immaginazione corrispondente a ciascun sentimento, una immaginazione « qui fait monter du rang de simple « affection à celui de *puissance intellectuelle et créatrice* », cioè vede quasi nell'ammirazione una potenza ideo-motrice e valutativa che precede il vero *fare dello spirito*, il *volere*, il fare per cui l'io dà continuamente a sè stesso nuove determinazioni, nuove forme di vita, nuovi fini, nuove realtà.

Prima di chiudere il capitolo sulla volontà si può aggiungere ancora un appunto sull'importanza vera dell'abitudine rispetto alla volontà che la Necker non vide: l'abitudine è un fenomeno dell'attività pratica che si può riguardare (Herbart) come *memoria della volontà.*

L'abitudine giova alla stessa volontà in quanto conferisce alla materia vivente disposizione a compiere più facilmente ed in modo regolare ed esatto gli atti che furono all'inizio di volontà vera e propria, e risponde, in tal modo, ad una legge di economia.

Capitolo II.

Carattere.

§ 1. **Carattere.** — Che cos'è il carattere moralmente considerato?

È l'impronta costante che assume tutta la vita del sentimento, del pensiero e dell'azione, tutta quanta l'attività teoretica ed operativa dell'uomo quando si uniformi coscientemente ad una legge che investe il volere in tutti i momenti della sua esplicazione e lo penetra di un soffio continuo di disciplina morale, cioè di rettitudine, di giustizia.

Ora, poichè « il carattere » per consenso comune segna nello svolgimento pratico il grado più alto di attuazione dell'« ideale etico » (pag. 143, *Etica*, Vidari), e poichè lo stesso ideale etico (cioè la disciplina morale) è pure il fine più alto della cultura, la formazione del carattere è la finalità interiore del magistero educativo.

Orbene, la Necker ha in alcuni punti additato anch'essa esplicitamente, come termine ultimo dell'opera educativa, il carattere morale, ed in modo da non lasciarci alcun dubbio sulla esattezza del significato che assumevano per lei questi termini.

Tuttavia si deve notare che, qualche volta, pare dimentichi il significato di carattere, e per esso intenda piuttosto il rapporto esistente tra le tendenze ed anche il

complesso delle disposizioni di cui è dotato l'animo umano (1), cioè pare confonda il carattere coll'indole, e col temperamento che è appunto costituito dalle differenze psichiche, relativamente alle tendenze e alla maniera diversa di accogliere le impressioni e di reagire ad esse.

Ne abbiamo conferma a pag. 126:

« A six ans les goûts, le *caractère* sont presque formés,
« du moins il y a déjà une empreinte très difficile à effacer.
« L'enfant est-il malin, entêté, colère? il restera tel jusqu'à
« l'époque d'un nouveau développement qui ne peut
« s'opérer encore. Si certains penchants ne se sont pas
« déjà déclarés chez lui, si les fleurs, les oiseaux, les objets
« champêtres ne disent rien à son imagination, il ne sera
« pas aisé de lui faire aimer la nature, et le goût des
« beaux arts qui en sont l'image pourra bien lui rester
« étranger..... si les affections de famille..... si le sentiment
« religieux, si un *certain respect* pour les *idées d'ordre* et
« de devoir ne se manifestent pas dans son âme, je ne
« prétend assurément point que tout soit perdu, mais je
« dis que l'enfant était bien malheureusement *doué*..... ».

E questo passo ci fornisce ancora modo di comprovare indirettamente la confusione fatta dalla Necker fra carattere e temperamento.

Ella dice che a sei anni si ha quasi l'impronta del

---

(1) Pag. 106: *Durante l'infanzia:* « on a plus de chance d'influer sur « la proportion des divers penchants, c'est à dire sur le caractère ».

carattere, mentre noi sappiamo che il *carattere* « in quanto è formazione della volontà consapevole dei suoi fini e dei suoi principii ideali », in quanto cioè ha un vero valore morale *è propria della giovinezza* (1).

Il carattere, che come dice anche bene il Gillet (2), « en effet n'est pas autre chose dans une âme, que l'équi- « libre volontaire de toutes ses énergies au services de la « vérité de l'idéal », non può riscontrarsi prima della giovinezza, in cui solo incomincia ad aver realtà un pieno equilibrio di poteri e di funzioni, conseguito « per una spontanea ed interiore efflorescenza » e accompagnato da un giusto esaltarsi nel « fulgore emanante dalle grandi idealità ».

Dunque, ritornando alla Necker, diremo, che a sei anni si avrà di già la *rivelazione del temperamento*, non mai il carattere.

Vi sarebbe un solo modo di scusare alla Necker l'uso improprio del termine « carattere » (pag. 106, vol. I), e cioè quello di intendere *carattere psicologico* anzichè carattere morale, secondo la distinzione del Calò (3): dice infatti il Calò, che carattere psicologico è l'impronta particolare ed essenziale d'una individualità, la quale si rivela nella maniera relativamente una e costante di pensare, di sentire e di agire, e non va confuso col

---

(1) Vidari, *I dati della Pedagogia*, Manuale Hoepli, 1916.
(2) Gillet, *L'éducation du caractère*, 1908, Descléc.
(3) Calò, *L'educazione degli educatori*, pag. 408.

carattere morale che implica disciplina del volere, ed è un prodotto morale, mentre il primo è un risultato di elementi fisici, sociali, ereditari, ecc.

Ma poichè sarebbe questo un interpretare arbitrariamente la Necker e poichè ci risulta da altri punti, (v. passi citati nella sezione I al principio del cap. III), che la Necker aveva pure compreso esattamente che cos'è « carattere morale », vediamo senz'altro quali siano i *fattori da curare* allorchè si vuole ad esso pervenire mediante l'opera educativa.

§ 2. **Fattori del carattere.** — Notiamo anzitutto la *volontà* (già si è visto che per la sua formazione vi sono due forme di educazione, diretta ed indiretta), che si deve rendere forte e coerente nonchè soggetta al controllo della legge morale.

A tale uopo, la educazione diretta consiglia di tenere il fanciullo in grande esercizio, ponendolo continuamente in condizione di prendere deliberazioni, onde evitare la indolenza che sarebbe fatale.

Converrà per far acquistare l'abitudine dell'azione deliberata, un sapiente sistema di punizioni e di premi diretto a suscitare ed a rafforzare l'amor proprio ed i sentimenti della dignità, dell'onore, della responsabilità, della moralità.

La Necker ha rilevato ancora che alla formazione del carattere morale concorrono anche i così detti *fattori fisici della natura psicologica individuale* dipendenti da

fattori fisici esterni (il territorio, l'ambiente) (1), da fattori fisiologici e da fattori sociali; i quali, però, poichè fanno vedere nel carattere una idealità sociale variabile col mutare delle condizioni etniche, storiche e civili, non sono di primo interesse per l'educatore, la cui attenzione è piuttosto rivolta ai fattori costanti, necessari alla formazione del carattere, cioè i sentimenti della *personalità*, della *dignità*, della *libertà*, della *responsabilità*, della *rettitudine* e della moralità, che debbono far presa sulla *individualità* di ciascuno, comunque essa sia venuta formandosi nel tempo e nell'ambiente: sentimenti pertanto, che non si dettano ma si comunicano per quella forza viva che permette, anzi crea una conformità di atteggiamento tra gli spiriti, ed è la simpatia.

Nella Necker non troviamo trattati (2) singolarmente ed ordinatamente questi sentimenti essenziali; ma tut-

---

(1) Dal Vidari, *Etica*, Man. Hoepli, pag. 143.

(2) Nota la stessa deficienza l'Allievo, circa il sentimento della personalità (*Delle dottrine pedagogiche di Pestalozzi... Necker*, ecc. pag. 219): « Scorgo nella storia dell'anima della Necker un centro di unità che è « l'*io umano*, la persona, la quale ha coscienza di mantenersi sempre « identica e sostanzialmente la stessa in mezzo alle diverse fasi del suo « sviluppo; ond'io avrei desiderato che la Saussure si fosse fermata — « di proposito — intorno la necessità ed il modo di sviluppare nel fan- « ciullo questa coscienza di sè, condizione indispensabile del dominio « di sè ».

Siccome però la volontà è l'affermazione più completa e genuina dell'io (della coscienza), e siccome la Necker si è profondamente occupata della formazione della volontà, possiamo ancora dire che la Necker ha trattato nella — sua essenza — se non in forma palesemente dichiarativa, il problema dell'io, della personalità.

tavia, poichè è possibile raccogliere i concetti da lei espressi in proposito, ci è del pari possibile vedere come essa ne senta la fondamentale importanza.

Domandiamoci dunque, anzitutto: in qual modo ci dà essa il concetto di *personalità?*

1° Ce lo dà implicito nel concetto di *autoeducazione*, pel quale presuppone nell'uomo una forza, strumento originario di sviluppo, ch'è il *sentimento della interiorità*, la *coscienza dell'io*.

Ed appunto perchè l'autodecisione poggia sulla coscienza dell'io (che solamente tardi potrà considerarsi una salda conquista), noi vediamo iniziarsi l'autodecisione nell'adolescenza (pag. 9) in cui precisamente l'autorità dei parenti decade al vigoroso insorgere nel giovinetto del senso della propria personalità.

2° Il concetto di personalità è nella Necker implicito ancora in un altro concetto (che si può dire derivi da questo) e cioè quello di *individualità* a cui la Necker spesso ci riconduce: infatti nel rispetto che la Necker vuole per l'individualità si include il riconoscimento e il rispetto del valore di personalità.

3° Ma il concetto di personalità (1) non si esaurisce nella «coscienza di sè e del diverso da sè», sibbene implica un principio di *attività* pel quale l'io attua col libero volere fuori di sè le sue idee.

Ora si potrà negare alla Necker il riconoscimento di questo principio attivo nella creatura umana? No.

---

(1) Allievo, *Della personalità*. Torino, 1884.

La Necker, sotto l'influsso diretto di Rousseau, lo scopritore (insieme a Kant e Fichte) dell'educando, quale energia attiva capace di espandersi per una legge insita nella sua natura spirituale, e degna di educazione libera ed essenzialmente razionale, è anzi pregna di questo concetto, che origina la rivoluzione pedagogica moderna e si stabilisce quale salda base dell'ideale pedagogico della società moderna, quasi a reazione del passivismo in cui è stato troppo tempo costretto l'educando.

La Necker, che vide gli albori ed il trionfo del romanticismo, non poteva non essere penetrata interamente da quel principio della libera attività dell'io umano, ch'era stato propugnato ed illustrato da Fichte, nella sua *Destinazione dell'uomo*, in cui troviamo queste parole: « Io « voglio che ciò che denomino me, ciò di cui ho coscienza « come della mia persona....., sia alcun che in sè e per sè. « Voglio essere la ragione ultima di quanto avviene in me. « Voglio manifestare nel mondo ed in infinite guise la « forza interiore latente nel mio seno..... ».

Ma lasciando la ricerca dei fattori della personalità, per venire a considerare il valore di questo termine, in una teoria pedagogica, dirò coll'Allievo (1) che il magistero pedagogico deve rivolgersi quasi esclusivamente alla formazione della personalità, che è forza viva d'intelletto e di volere; cioè, l'educatore deve sapientemente svegliare nel fanciullo la coscienza di sè e della sua desti-

(1) Allievo, *Dell'educazione moderna.*

nazione, il valore del suo essere come persona, il senso ed il rispetto della dignità personale e della personalità altrui, e deve addestrarlo al libero ed armonico svolgimento di tutto il suo essere (1).

L'attività personale indipendente dell'alunno deve essere costantemente tenuta presente dall'arte educativa, e poichè questo potere *interiore*, *conoscitivo-attivo* (attivo = volitivo = creativo) è ciò che vi è in noi di divino (2), sorgono accanto al concetto di personalità, quello di *dignità* umana (in quanto l'uomo ha un valore intrinseco che lo rende somigliante a Dio) e quello di *responsabilità*, in quanto l'uomo è un essere che crea da sè stesso il suo fine.

Il concetto di responsabilità ci conduce a quello di libertà.

§ 3. **Libertà.** — Come potrebbe essere responsabile l'uomo, se non fosse dotato di libertà?

Che valore avrebbe la moralità senza la libertà?

La libertà è il presupposto della condotta morale.

---

(1) Cosicchè ogni fanciullo possa dire: sono io che penso, io che sento e voglio, io che mi educo (*Emile* di Rousseau), sorretto dal magistero altrui, ispirato dall'idea di Dio e della immortalità (Allievo, *Sul principio della personalità*).

(2) L'educando ci appare, e la Necker l'ha ben tenuto sempre presente, un fine a sè stesso; un essere di valore inestimabile che in sè racchiude una scintilla divina nell'umanità. Il divino nell'uomo è il pensiero che ai maestri di Porto Reale faceva considerare il fanciullo come un deposito sacro di cui essi erano responsabili, ed è pensiero che ritroviamo nei romantici (Froebel, Fichte, ecc.).

Il concetto di *libertà*, che deriva da quello di personalità, è sentito nella Necker:

Pag. 51: « L'éducation ne veut que rendre l'homme « libre. Elle lui confiera le gouvernement de lui-même « aussitôt que, dégagé de la dépendance d'aveugles « instincts, il choisira le bien d'une âme immortelle »:

E prima aveva detto:

« L'assujettissement auquel un état de dénuement ab- « solu soumet l'homme durant son enfance, est aussi « indispensable à la formation de sa moralité qu'à la con- « servation de sa vie.

« C'est le moyen voulu par la Providence pour le déve- « loppement de toutes ses qualités en y comprenant « l'énergie: et l'empire de ce moyen a pour but, ainsi « qu'il doit avoir pour terme, l'affranchissement de la « volonté ».

Dopo la lettura di questo passo, come non respingere l'osservazione della Zucco (op. cit., pag. 52): « Mi sia « lecito dire che tutto il suo sistema educativo mira a « soffocare l'*attività* dell'educando. Quel *raccomandare con- « tinuamente l'obbedienza* e la sottomissione, genera rigi- « dezza nell'alunno il quale è costretto a muoversi e ad « operare automaticamente »?

È evidente che la Zucco non ha inteso il profondo significato delle parole della Necker e cioè il valore che essa riconosce all'*obbedienza*.

L'esercizio dell'obbedire non impedisce il formarsi della volontà, perchè è l'applicazione di una delle forme più

difficili e meritorie del volere, cioè quella per cui il nostro volere accetta un volere altrui.

Coll'obbedienza, il fanciullo rafforza la volontà sua, perchè si rende facilmente capace di sottostare ad un imperativo categorico, però sempre quando venga abituato a scorgere nel comando altrui non una arbitrarietà, ma quasi una incarnazione della legge morale (1).

Dunque, concludendo, la Necker vede nella obbedienza la prima moralità (2) di cui è capace il fanciullo, la via che conduce al volere morale, in cui consiste la vera libertà dello spirito.

---

(1) La Necker ciò dimostra di aver inteso, in quella giustificazione che ci dà circa la sua preferenza per l'educazione pubblica sulla privata.

Pag. 57: « L'éducation publique, où — l'on gouverne par des lois « immuables, — sans surveiller constamment les individus, est-elle la « plus favorable au développement de l'énergie ».

Ma più esplicitamente, a pag. 156: « La pratique de l'obéissance ré- « veille peu à peu l'idée du devoir ».

A pag. 158: « L'homme dans le premier âge obéit à ses parents, puis « à l'idée du devoir que ceux-ci lui représentent, puis enfin à la seule idée « du devoir qui a pris une consistance indépendante ».

Pag. 160: « La volonté paternelle... exprime à l'enfant celle de Dieu « (la morale) ».

E colla consueta finezza di osservazione psicologica, a pag. 165: « Une « fois l'obéissance exigée, ne riez plus, ne caressez plus, ne priez pas « même. Vous exercez un droit sacré, et le sentiment de ce droit s'affai- « blit dans l'âme de l'enfant comme dans la vôtre quand vous faite « tant de ressorts divers ».

(2) Si può notare fin d'ora un influsso Kantiano: Kant, *La pedagogia*, trad. da Valdarnini (Bibl. di pedagogia e filosofia, Paravia), pag. 80: « L'obbedienza è l'elemento essenziale del carattere di un fanciullo: dap- « prima è obbedienza ad una volontà assoluta, poscia viene riguardata « come ragionevole e buona ».

Ma ritornando al concetto di libertà dobbiamo dire che la Necker lo derivò da Rousseau, il quale aderì appassionatamente a quest'idea (1), in cui vedeva un diritto essenziale dell'uomo e sgorgante dalla stessa natura umana (2).

Pertanto, poichè l'educazione vuol rendere l'uomo libero, la Necker dice che l'educatore deve, nel comandare, non sostituire la sua volontà a quella dell'alunno, ma provocare l'*adesione* della volontà dell'alunno alla sua, sviluppando così il senso della sua libertà, ed in molti casi, poscia, lasciar che l'alunno deliberi da sè.

La libertà ci appare così il presupposto della dignità e della personalità.

Ma la libertà, che nella pratica sia governo di sè o autonomia, si può chiamare libertà morale.

§ 4. **Moralità.** — Si introduce così un altro concetto da esaminare: la *moralità.*

Come viene intesa dalla Necker?

Troviamo già nell'*Education Progressive* la concezione della moralità, come atteggiamento di una coscienza

---

(1) Che si può chiamare col Marchesini il suo *geniale pensiero pedagogico* (*L'educazione morale,* pag. 58).

(2) Colla elaborazione del concetto della spontaneità naturale di formazione nell'uomo, della libertà, giungiamo nei moderni (Vidari, *La dottrina pedagogica*, 1918, pag. 46) a concepire la libertà della vita spirituale, come consistente in una attività che ha in sè il principio e la legge del suo svolgimento e che pertanto implica una continua autoproduzione.

vigile nell'ascoltare la voce interiore che comanda rettitudine, e pronta ad accogliere questa voce per tradurla in energia attuosa? Oppure la moralità è ancora per lei, cieca ripetizione di atti imposti e del cui comando non si sa la ragione? una ripetizione avvenuta, senza coscienza di una legge suprema razionale e di validità universale?

La Necker risponde:

Pag. 16: « Quel est l'être qui ne se sent pas soumis « à une obligation morale, qui ne reconnaisse pas qu'ici-« bas il a des devoirs à remplir?

« C'est là véritablement la loi, celle de l'âme, celle que « admet toujours la volonté réfléchie, celle qu'on trans-« gresse constamment sans réussir à la rénier. Vérité « primitive, eternelle, avec Dieu; expression de ses per-« fections infinies elle a dû se manifester dans ses œuvres: « l'homme aussi en a reçu l'empreinte dont les traits « bientôt altérés mais ineffaçables reparaissent toujours « en lui, malgré ses vices, ses égarements ses faux « systèmes ».

Dunque anche per la Necker la moralità consiste nello scegliere a guida delle azioni il sentimento divino universale del dovere, ch'è senso di rettitudine e di giustizia; e poichè scegliere a guida significa volere con consapevolezza di un principio, la moralità voluta dalla Necker è *disciplina morale*, *moralità razionale*.

Infatti non scorge moralità nel bambino fino a tre anni, perchè prima manca completamente la raziona-

lità (1), e solo a questa età il senso morale incomincia a sorgere in lui (2).

Secondo altri l'idea del dovere, considerata come imperativo categorico sorge assai più tardi nel bambino e per influenza dell'educazione, allo stesso modo che per l'azione della civiltà può palesarsi nell'anima del selvaggio, essendo tanto l'uno che l'altro predisposti a riceverla (Martin).

Pertanto finchè il fanciullo non è giunto all'uso di ragione, la moralità non può esser conosciuta in lui che attraverso alla autorità: le credenze sue morali sono atti di fede: un'azione è cattiva soltanto perchè è ritenuta tale dalle persone che egli ama, le quali rappresentano la sua legge.

Tuttavia se non si ha ancora nel fanciullo nè la mentalità, nè la moralità dell'adulto, è certo che in lui ci sono gli inizi e questi sorgono via via che l'educatore guida il fanciullo alla scoperta dei *doveri*, esercitandolo in quelle forme di sentimento e di vita interiore a cui corrisponde

---

(1) Seguì con questa opinione il Rousseau, che escluse affatto dall'anima del fanciullo la ragione stessa morale e dichiarò dannoso in tale età l'insegnamento teorico o razionale della morale: per Rousseau la ragione è un prodotto dello sviluppo psichico, così per la Necker.

(2) Pag. 195, *Education Progressive:*

« Ce sentiment (moral) existe néanmoins et se manifeste à cet âge.
« L'enfant a une idée vive du bien et du mal. Il reconnaît une loi
« commune à tous, une convention tacite qu'on doit respecter ».

Pag. 198: « ... le petit enfant... a des lueurs de moralité sans être
« encore un être moral.

« L'absence de la réflexion se fait sentir chez lui de toutes parts.

« Ne se formant point la règle quand on la lui a fait concevoir il ne
« exerce pas sa volonté au dedans de lui ».

una data forma di condotta morale, nel qual modo restando provocato il dispiegarsi del volere in quella direzione, si hanno le prime affermazioni della personalità (1). Si può ora comprender anche meglio perchè la Necker affermi che l'educazione è il solo mezzo sicuro per influire sulla moralità del popolo (pag. 44); perchè è impossibile spiegare salde virtù morali in anime scarsamente illuminate, non essendo esercitata e sviluppata convenientemente la loro ragione.

E poichè la Necker sa che senza una ragione illuminata l'incoerenza e la confusione di idee creano superstizioni in luogo di sentimenti religiosi, *reclama accanto alla religiosità lo sviluppo della razionalità.*

È questo un punto notevole che ci mostra come ella rappresenti il tratto di unione tra il razionalismo ed il romanticismo (annunciante il XIX secolo), componendo in unità la esigenza religiosa e la razionale per mezzo dell'assorbimento del concetto di moralità in quello di religione.

La preoccupazione intensa della religiosità nella Necker non si scompagna dalla preoccupazione del pari viva di rispettare nel fanciullo, e in genere nell'educazione, l'uomo, la razionalità, perchè ella non ha solamente inteso che la religione può esser vita morale, ma ha inteso che non si ha religione se non nelle forme di moralità.

---

(1) Pag. 87, vol. II, *Education Progressive:*
«... bientôt il saura qu'il faut travailler sur son cœur autant que
« veiller sur sa conduite ».

Dunque la Necker non riconosce una spiegata e forte moralità nel fanciullo, ma una moralità fluttuante (1) che si va formando via via, a partire dall'età di tre anni.

La Zucco, a pag. 19, dice: « Si deve riconoscere l'ecces-« sivo ottimismo della Necker perchè è noto che il fan-« ciullo, per quanto i suoi sentimenti morali si avvicinino « talora ai nostri, non possiede ancora un alto grado di « eccellenza morale ».

Osservo che non mi pare la Necker sia stata eccessivamente ottimista.

Ella ha detto invece non solo che nulla è più irregolare ed instabile che il sentimento morale nel fanciullo, ma ancora, che la moralità non è eccellente nel fanciullo perchè ostacolata da una particolarità curiosa, e cioè la mancanza della nozione del tempo, cosicchè pel fanciullo « la nullité du passé exclut les regrets, celle de l'avenir « exclut les craintes ».

Di più la Necker nota alcune tendenze particolarmente proprie dell'infanzia, che ne oscurano perciò la eccellenza morale: il *gusto del violare la legge;* ed il *gusto della crudeltà* (pag. 206).

---

(1) Pag. 86, vol. II, *Education Progressive:*

« Les progrès seront lents, surtout irréguliers. Mille causes diverses, « des crises de santé ignorées, un besoin de mouvement physique et moral « qui n'est jamais complètement satisfait, la gêne enfin de la dépen-« dance, augmentent chez l'enfant le caprice et l'instabilité, naturels à « la volontè humaine.

« Il y aura des intervalles de sécheresse, les défauts qu'on croyait « corrigés réparaîtront et l'on pourra craindre quelquefois que la morale « ne soit rétrograde ».

Nel gusto del divieto infranto c'è la gioia della voluta violazione di una legge che si riconosce degna di essere obbedita.

Giustamente dunque si dice, che la obbedienza è la moralità della fanciullezza, allorchè una vera coscienza morale come consapevolezza del dovere non esiste ancora.

Concludendo: la Necker, con severo sguardo di moralista, attribuisce alla infanzia tendenze maligne che riconosce correggibili soltanto mediante il crescente sviluppo del sentimento religioso (sentiamo l'influsso della vecchia tradizione Porto-Realista) e si *serve così della religione per fondare la morale* (pag. 231).

Parrebbe, dunque, che la Necker non ammetta l'indipendenza della morale dalla religione, anzi chiami apertamente questa a sostegno di quella: ma altrove non aveva ella dichiarato la spontanea universale indipendenza del senso morale, sentito anche da quegli stesso che lo calpesta?

La Necker non crede possibile una moralità salda e costante, cioè una sicura conformità della condotta alla valutazione morale, se la valutazione non è sorretta, confortata, fatta praticamente efficace dalla connessione dei valori morali colla finalità religiosa, cioè, se non si considera la moralità come preparazione e condizione necessaria del fine religioso, e quindi i precetti morali come precetti religiosi.

Ella, pur sapendo che la morale è indipendente da qualsiasi presupposto metafisico, non la considera come

capace di guidare da sola la condotta umana, poichè vede che nell'anima umana o non esiste, o, se esiste, è intimamente connessa col sentimento religioso.

Capitolo III.

La religione.

Gli innumerevoli riferimenti alla religione, sparsi per tutta l'opera della Necker, tendono a dimostrare che questa deve costituire la vera *forza propulsiva della educazione* (1).

Tendono cioè a dimostrare e ci ripetono in mille guise, che la religione è fonte perenne di saldezza alla volontà, e siccome la volontà costantemente salda e retta crea il carattere morale e la creazione del carattere morale è il fine dell'educazione, il primo e principale intento dell'educatore deve essere quello di fare dell'anima del-

(1) A pag. 68: « Il importe de montrer que le sentiment religieux « est le seul qui puisse donner une *heureuse impulsion* à toute la vie ».

A pag. 71: « Plus il sondera ses intentions en présence de l'être parfait, « plus sa moralité se formera; mieux il discernera ses moindres fautes, « et plus sa jouissance réparatrice du repentir et de l'amour purifiera « le fond de son cœur.

« Tel est le mouvement que l'éducation peut imprimer: telle est l'im- « pulsion énergique qui traversera sans s'anéantir les alternatives de la « volonté ».

l'educando, un'anima religiosa (1), poichè non v'è moralità vera all'infuori della religione cristiana, la quale racchiude in sè i più veri principii di morale.

---

(1) Contro la finalità religiosa della Necker, si appuntano naturalmente le critiche di coloro che non la intendono perchè non vedono che cosa debba essere la religione, nè come debba essere l'uomo.

La Benzoni (pag. 50, op. cit.) osserva, che non è più accettabile il predominio che la Necker dà alla religione e che questo costituisce uno dei principali difetti dell'opera.

Dice poi (pag. 51): « Perchè la scienza non deve avere alcun valore se « non per la religione? Perche non far amare la scienza per le soddisfa- « zioni che essa può procurare, ecc.? ».

E poco dopo : « ... la Necker più che dei cittadini e degli uomini colti « vuol darci dei *moralisti*, dei *religiosi e non altro!* ».

Giudizi così avventati, non hanno bisogno di critica; sorgono troppo evidenti le obbiezioni.

A queste accuse della Benzoni si aggiungono tutte quelle della Zucco, che trova così falso il raccoglimento religioso consigliato dalla Necker per richiamare la giovinetta, troppo distratta dal mondo, ad una maggior serietà di pensiero, da temere persino queste perniciose conseguenze: « ... malinconia, mali indefinibili dapprima, poi isterismo, delinquenza, « ed anche pazzia »!!! (Lombroso, *La donna normale, la delinquente*, ecc.).

Ancora dice la Zucco (Col Cesca, *Principii di Pedagogia generale*) « che la religione nella educazione è nociva, perchè porta all'ascetismo, « allo sradicamento degli affetti, alla trascuranza dei doveri familiari e « sociali, sicchè spinge al suicidio morale ».

(A queste ultime parole la Necker risponde nitidamente a pag. 219: « Ce qu'il y a dans l'âme de plus intime, le sentiment religieux, ajoute « de la profondeur aux affections de la nature ».

Ma ciò che è stato detto finora è poca cosa: la Zucco giunge a dire anche questo: che cioè « la Necker non esamina la natura dell'alunno, « non osserva le manifestazioni del suo carattere, non adotta un metodo « speciale a seconda degli individui, non fa mai cenno dell'attività orga- « nica originaria del fanciullo, delle tendenze ereditarie e congenite, e « non fa conoscere che l'animo deve attingere da sè la volontà dello « sforzo per migliorarsi, perchè l'anima attende la grazia divina » !!!

Si può domandare alla Zucco:

In questo modo ella chiama la religione a sostegno della moralità.

Ma di che cosa parla allora la Necker nel capitolo che tratta delle « disuguaglianze naturali e sociali » se non della varia natura dell'alunno?

E che cosa intende dire allorchè scrive: « Donnez à - chaque esprit - « la direction qui est la plus en accord avec tout l'ensemble des fa- « cultés? ».

E venendo all'ultimo punto senz'altro, per brevità: Come poi è possibile accusare la Necker di quietismo, mentre ella chiaramente dice che la vita morale e cristiana dell'uomo è una cooperazione della grazia divina e della volontà umana, e parla liberamente *contro il quietismo*, che dichiara l'impotenza assoluta della volontà, per mostrare la necessità di ricorrere alla grazia celeste? (pag. 52, I vol.).

Si può dire che la Necker non dimostri come la nostra volontà debba compiere da sè lo sforzo per migliorarsi, quando ella non vuole neppure influssi estranei sulla volontà?

Pag. 53: « C'est une autre faute en effet d'énerver la volonté que de « la laisser toujours soumise à une influence étrangére ».

Ed ancora, parlando del valore educativo dell'obbedienza (pag. 53-54): « Obtenir l'assentiment de l'élève est sans doute un immense bonheur... « Cependant ce n'est pas en adoptant les désirs d'un autre qu'on apprend « à se décider et ce qu'on appelle la bonne volonté n'est pas la vraie. « Il faut qu'il ait appris à se proposer un but à lui-même.... ».

La Zucco osserva ancora (pag. 77), come per la Necker il mondo non sia che la scuola dell'uomo per l'eternità, e dichiara che non le sembra logico porre fuori della vita e della società il fine educativo.

Ma la Necker, obbiettiamo, non tratteggia anche una *subeducazione*, che ha di mira la felice amministrazione della vita presente?

Certo anche questa subeducazione è sempre nella luce del fine eterno, ma non è assai più logico e nobile dare alla vita un ideale elevato che non si consegue in questo mondo, piuttosto di un fine terreno o sociale, che raggiunto in un certo momento, sembrerebbe pure un termine all'opera educativa?

La Zucco prova colle sue osservazioni, non già che gli ideali moderni siano mutati, e non corrispondano più a quello della Necker, ma piuttosto prova di non aver sentita la modernità della teoria della Necker, la quale ci rileva appunto quali devono essere i caratteri essenziali dell'educazione, quei caratteri su cui tanto insiste la moderna pedagogia,

La Necker, che vede nettamente costitutivo della volontà il fattore sentimentale, la Necker, profonda conoscitrice del cuore umano, diffida del sentimento, e trova che in mezzo ai contrasti ed alle delusioni della vita, esso (e quindi la volontà) non reggerebbe al dovere, se non traesse vigore dal sentimento religioso, nella cui luce solamente ogni altro sentimento può acquistare nobile forza.

È il pensiero del Dio redentore della colpa (pag. 171), è l'idea sublime della possibilità di redenzione, quella che può dare al volere la resistenza che un sentimento religioso consistente solamente nel culto della divinità non darebbe, dopo l'errore umano e le conseguenze di esso; la redenzione, su cui conta la fede, è la sola fonte di speranza che rimanga all'anima abbattuta dal rimorso delle trasgressioni (pag. 77); è la forza per cui la religione può rigenerare il cuore (1).

Domandiamoci ora, qual è la radice filosofica della

---

cioè *la infinitezza* (v. pag. 2) *della educazione e l'excelsior sulla via della moralità:* ora, tale infinitezza si può concepire se non in dipendenza di un fine irraggiungibile, qual è il « perfezionamento morale » avente per supremo modello di perfezione « Dio » ?

(1) La religione è quella forma di vita nella quale l'uomo sente di essere unito alla Divinità ed a tutti i partecipanti della stessa fede e vede possibilità di redenzione dalla colpa, per effetto del Dio che è essenzialmente Redentore. Si capisce perciò che la Necker dica: quanto più la coscienza è delicata e scorge in sè la tenue colpa, tanto più essa si eleva al concetto del Dio redentore e in questo concetto si purifica.

Tanto più la coscienza è delicata, tanto più sente la sua fralezza e conseguentemente il bisogno di Dio (pag. 70-71).

teoria della Necker che dà alla vita un ideale (il perfezionamento) che è vero ideale perchè non si raggiunge mai per intero, ed alla volontà una forza che questa da sola non avrebbe?

Il principio filosofico sta nel concetto del male originale; problema che sta a base della coscienza.

Kant nella *Religion dans les limites de la raison*, dal problema del male fa scaturire tutta la dottrina religiosa (1).

Rousseau, invece, che vede solamente bontà naturale nell'anima del fanciullo, non sente la necessità di una educazione religiosa.

La Necker non era ottimista come Rousseau, e già abbiamo detto che scorgeva in quella graziosa creatura ch'è il fanciullo, chiare *tendenze* al male (2).

Ora: come si ottiene che i bimbi resistano a queste tendenze e provino un vero rammarico dopo aver ceduto?

---

(1) Kant così pone il problema dell'origine del male: Se tutti noi sentiamo il dovere di agire secondo una norma universale, per il semplice rispetto della norma, è segno che noi dobbiamo sostenere una lotta costante per la vittoria di questo principio universale assoluto, contro tutte quelle forze che ci portano ad agire per altri motivi, cioè è segno che esiste una disposizione o inclinazione al male nella natura dell'uomo, ma esiste pure il dovere di lottare contro esso, e questo è il principio buono.

Nella lotta tra il principio buono ed il cattivo consiste la vita religiosa.

(2) La Necker si trova tra la affermazione del male originale nell'uomo (Porto Realisti) e l'audacia rivoluzionaria che aveva affermato la bontà originale, di fronte alla depravazione della società (Rousseau): partecipa di più alla tradizione giansenista, ma tenta di contemperare la dottrina pessimistica di Porto Reale con l'ottimismo di Rousseau.

Risponde: c'è una via sola, la educazione religiosa, per cui si giunge all'educazione morale.

Ma sorge allora spontanea la domanda: quando può cominciare la educazione religiosa?

Si ritiene erroneamente, seguendo in parte Rousseau (1) ed in parte la tendenza liberale moderna, che la educazione religiosa si dovrebbe solo dare quando l'essere è in grado di sentire il divino, cioè all'età della pubertà, quando esce dalla cerchia ristretta della famiglia, per vivere una vita più universale.

Ma la Necker, che aveva profonda conoscenza del cuore umano, con maggior ragione ci dice che è bene dare l'edu-

---

(1) Nel libro V di Rousseau riempie il cuore del suo Emilio, il cuore che aveva lasciato vuoto fino a sedici anni!

Rousseau falsamente crede che si possa insegnare d'un tratto ad amare Dio, come si insegna un bel giorno una lingua straniera moderna; la causa del suo errore nel voler data tardi l'educazione religiosa è dovuta a questo suo timore, che cioè il fanciullo, allorquando non è ancora in grado di concepire Dio razionalmente, si formi delle rappresentazioni sensibili e cada in superstizioni.

Non pensava Rousseau che uno di questi due fatti accadrebbe: o il fanciullo, dopo essersi abituato a star senza Dio troverà più naturale continuare a non averne alcuno, o siccome certamente un bel giorno si sarà domandata la causa dell'universo, avrà creato un idolo a modo suo.

Si ricordi il notissimo episodio del fanciullo lasciato crescere nella solitudine e nell'ateismo, sorpreso dal proprio padre ad adorare ogni mattina il sole, che egli immaginava sommo benefattore dell'universo (Episodio riportato nella relazione del Willemain sull'opera del Girard, v. *Le père Girard et son temps*, DAGUET).

La Necker si dichiara contraria a Rousseau; in modo aperto (pag. 213): « Prétendre remplacer par un coup d'éclat, par une scène théâtrale comme « le veut Rousseau, la puissance des longs souvenirs, c'est mal connaître « le cœur humain ».

cazione religiosa anche al bimbo (1) perchè già può sentire il divino, l'onnipotente, anche se non l'intende e non può spiegarselo.

Ci dice: credereste voi che per amare Dio bisogni comprendere l'idea di Dio?

Vi sbagliate: non sono le idee che suscitano i sentimenti, ma i sentimenti si svegliano prima delle idee.

Il bimbo, quindi, già ama quando non giudica ancora (pag. 212).

Ma come è possibile fargli amare Dio prima che ne abbia una idea adeguata?

La Necker osserva che l'amore, la devozione del bambino per le persone più autorevoli, e quindi l'amore verso Colui che può rappresentarsi come il Padre di tutti, il datore e creatore di ogni nostro bene, è la scala d'oro che conduce il bimbo verso la concezione della divinità.

Ma in modo speciale osserva che dai sentimenti di fiducia del bimbo per la madre, è facile risalire all'amore per la divinità, perchè infatti il sentimento religioso è nella sua essenza appunto un riferimento di tutto il nostro essere ad un altro essere; sommità dell'aspirazione religiosa la devozione ad esso, l'abbandono nella volontà che realizza la perfezione.

---

(1) Questo è pure il pensiero di Kant, il quale dice, che siccome il giovane vive in una società in cui sente pronunziare ad ogni momento il nome di Dio ed in cui esistono continue dimostrazioni di religione, è bene dargli per tempo nozioni veritiere, onde evitare che egli accolga nozioni false o superstiziose.

Di più osserva che la madre può ispirare (1) il sentimento religioso perchè nell'anima infantile sono immanenti aspirazioni profonde a credere, e quasi l'anima ricerca Dio naturalmente (2): ma per ispirarlo deve essere ella stessa penetrata da salda religiosità (3). In ciò la Necker richiama da vicino Pestalozzi che nelle ultime lettere di *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, riconduce

---

(1) Riscontro Porto Realista: Pierre Coustel, nelle « Règles de l'éducation des enfants », insiste e dà regole apposite sul modo con cui conviene comportarsi per ispirare i sentimenti di una solida pietà.

(2) Pag. 209: « La religion dort dans son sein, si l'on peut le dire; il faut « moins la faire naître que la *réveiller*. L'âme est *naturellement* religieuse: « ce fait qui se montre en relief dans les annales du genre humain peut « se manifester dès la tendre enfance; mais l'éducation doit le mettre « au grand jour, et c'est là sa tâche la plus importante ».

Pag. 214: « Puisque le caractère distinctif du Christianisme et les « moyens d'instruction que fournissent les livres sacrés, nous permettent « d'inspirer l'amour de Dieu à nos enfants, comment ne pas user d'un « tel privilège? ».

Pag. 219: « Inspirez-lui les sentiments d'une douce piété ».

Pag. 127: « Quand ce qu'est sacré chez la mère, dit J. P. Richster, « s'adresse à ce qui est sacré chez l'enfant, les âmes s'entendent et se « répondent ».

Amiel, *Fragment d'un journal intime*, 1882, pag. 187, vol. I: « La foi « est un sentiment car elle est une espérance: elle est un *instinct* car elle « précède tout enseignement extérieur ».

(3) « Non alla capacità razionale, ma ad una determinata capacità « affettiva e motrice devesi l'origine della scienza religiosa. La religione, « come ordine particolare di sentimenti, non si insegna se non a quel « modo che si insegnano i sentimenti, vale a dire per « contatto spiri- « tuale d'interessi omologhi ».

« Il principio comune che non si possa educare alla religiosità senza « essere religiosi, secondo il detto di San Paolo, che « la vita si accende « con la vita », comprova il nostro asserto ». Marchesini, *L'interesse religioso*. Bologna, 1908, pag. 6 ed 11.

l'educazione religiosa alla fiducia che il bimbo ha nella madre e che si può ispirare verso Dio (1).

Ma oltre al concetto di Dio dato così, di Dio ch'è luce rosea la quale crea tutte le cose belle del mondo, ci vuole anche un culto, un fare, non solo un fantasticare, ci vogliono atti per mezzo dei quali questi sentimenti si concretizzino (2).

---

(1) Anche nel *Manuale delle madri*, Pestalozzi, trattando dello sviluppo della coscienza morale e religiosa, dice che le cure affettuose della madre pel pargolo destano nel cuore di lui un senso di gratitudine, d'amore, di fiducia, di attaccamento e di abbandono in lei; da quel senso, come da suo germe, si schiude, in forma rudimentale, il sentimento religioso in lui.

Il bimbo scorge nella madre il soffio di una « vivente provvidenza », e quando essa pronuncia il nome « Dio » egli già l'ha sentito in cuor suo.

Ma nel *Canto del Cigno* specialmente, Pestalozzi descrive con tocco penetrante, con suggestiva delicatezza, l'anima del fanciullo, che sotto la guida amorosa della madre s'inizia al culto.

(2) Riconosce dunque la Necker la necessità del culto, certo subendo un influsso Porto Realista.

Pascal aveva detto: se non credete prendete l'atteggiamento di credere e crederete, significando che le pratiche esterne generano una corrispondente disposizione interiore di fede.

Ma conviene notare che tale efficacia, però, per esercitarsi, presuppone all'inizio già una certa tendenza alla fede: ed ancora mi piace osservare come questo detto di Pascal che ripete quello di Sant'Agostino « Bisogna pregare per credere », integri il detto di Girard « l'uomo agisce come ama ed ama come pensa ».

Infatti: col detto di Girard non si vede che una parte del giro in cui circola la vita, la derivazione del sentimento dal pensiero: ma sappiamo che la vita è essenzialmente azione, ed il sentimento nasce anche dal fare: orbene, questo ha voluto dirci Pascal, e con Pascal i Porto-Realisti.

La Necker, scorgendo ed accogliendo entrambi i punti di vista, ha dunque veduta la doppia via da tenere per creare il sentimento religioso nel fanciullo, e ciò non solo, ma (a pag. 237) dice, conoscendo la somma importanza del « fare », che, sebbene il pensiero religioso ed il

La Necker ci descrive poi particolareggiato il modo di inculcare nel bimbo il sentimento religioso e l'idea di Dio: non ha simpatia per l'insegnamento dogmatico: l'insegnamento storico (1) della religione, i racconti sacri, le parabole del Vangelo raccontate dalla madre pittorescamente, la preghiera, i canti religiosi capaci di destare rapimenti, la musica sacra, sono gli strumenti migliori connaturali alla attività fantastica ed allo spirito dei bimbi.

Ma accanto a questi mezzi accessori, vuole l'altro più importante del culto: la *preghiera*, che eleva l'anima al suo Autore e compie veramente l'opera di educazione, perchè la preghiera è atto di amore, e dall'amore, che è sentimento, nasce l'idea di Dio (2).

---

culto pratico debbano essere sviluppati di pari passo, essa incomincierebbe dal culto.

La Necker nella accettazione del culto esterno, si mostra così ben superiore al falso e comune pregiudizio che il culto sia un accessorio, le manifestazioni sensibili dei nostri rapporti colla divinità corrispondono ad un bisogno della natura umana, à quel bisogno che noi tutti proviamo, di incarnare le nostre idee più alte in immagini sensibili, di investire i sentimenti più spirituali della emozione della sensibilità. Su questo principio si fonda l'uso del cerimoniale nelle funzioni civili e religiose.

E osservo ancora che la Necker parla sempre di culto domestico e mai dell'efficacia del culto pubblico, lacuna questa dovuta al fatto che ella era luterana.

(1) Segue il Fénelon, che voleva l'insegnamento storico della religione.

(2) Vuole la preghiera purificatrice, che stabilisce « entre le ciel et nous une correspondance naturelle »; la preghiera, al cui aumentato grado di fervore o di elevazione, corrisponde una rivelazione sempre più distinta (pag. 82, vol. II).

Il sentimento religioso è per la Necker il vero principio accentratore, che organizza dall'alto e determina tutto il piano dell'educazione (1).

Senza un'idea centrale che domini e sollevi tutta quanta l'opera educativa, questa va frantumandosi e lo spirito è traviato per vie diverse (2): per questo nell'opera sua si rivela ad ogni passo l'intenzione nettamente manifesta, di prendere il Vangelo per base unica; il Vangelo in cui vedeva racchiudersi principii sovrumani santificanti la vita, e capaci non solo di sciogliere l'enigma delle esistenze, ma anche di dare all'uomo un fondo di speranza,

---

La consiglia non solo pel bimbo, ma a tutti, e ci dà sulla preghiera pagine (69, 70, 236) che solo un'anima in cui splenda la più pura fede poteva scrivere con slancio così meraviglioso.

Ma non in questo punto soltanto la Necker parla sotto l'impeto del più puro entusiasmo; in generale, si può dire, ogni qualvolta l'argomento ha più spiccato riferimento religioso (pag. 208).

(1) L'Allievo (pag. 168, *Delle dottrine pedagogiche di Pestalozzi... Necker*, ecc.) richiama l'attenzione su un punto importante della Necker, e cioè dove si dice, come accanto al centro religioso supremo di tutto lo scibile umano, vi siano altri centri parziali nella cerchia medesima dell'insegnamento, intorno ai quali si possono coordinare i diversi rami dell'istruzione. Questo pensiero ritroveremo in altri pedagogisti. Infatti: Fellemberg raccoglie l'insegnamento intorno allo studio della « Storia »; Girard intorno alla « Lingua », ecc.

(2) Pag. 258-59: « On sent qu'il serait utile de lier ensemble les grandes « branches de l'éducation, mais on ne leur donne point de tige commune...

« C'est en effet dans le seul domaine de la religion que tout se réunit « et s'enchaîne, que les faits extérieurs, objets de l'enseignement, se lient « aux faits intérieurs de l'âme, que les lois de la nature se rattachent « à celle du cœur humain et que la science et le devoir se touchent.

« Mais où trouver un principe d'ordre, si ce n'est dans la suprématie « d'une grande idée, d'une idée capable de dominer toutes les autres, « de devenir pour toutes un centres de ralliement? ».

che non si esaurisce mai e sorregge l'uomo anche nei momenti in cui è più prostrato dal dolore.

Però osserva il Burnier (1) che un cuore penetrato dal Vangelo scorge con un senso di rincrescimento nella Necker come non sempre i suoi principii pedagogici si riattacchino esattamente alle grandi verità della fede e come ella cerchi di conciliare qualche volta le massime di Dio con quelle del mondo; la scusa dicendo che, forse, ha creduto conveniente non usare un'austerità troppo grande perchè scriveva in vista delle classi più elevate: ancora osserva, che si prova anche qualcosa di più forte che non semplice rincrescimento, allorchè si vede ricomparire (2) la teoria di Basedow sulla religione universale (3), religione detta anche naturale (4) perchè è quella libera da confessioni, quella che l'individuo si forma colla propria ragione e col proprio sentimento.

Ma trascurando le debolezze che un cristiano rigoroso può cogliere nell'*Education Progressive*, possiamo dire che in complesso l'opera è improntata alle due grandi massime del Vangelo: amor di Dio ed amor del prossimo.

Questa seconda massima viene intesa nel pieno senso voluto dal Cristianesimo (come in Kant, v. *Dottrina*

---

(1) Burnier, *Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France et dans la Suisse romande*, vol. II, pag. 210.

(2) Tome II, pag. 489, ediz. di Losanna.

(3) Basedow, *Nouvelles considérations sur la vérité et la religion nationelle jusqu'aux limites de la révélation*, Altona, 1764.

(4) V. Le varie correnti di pensiero circa la religiosità in *Psiche*. 1912, Lamanna, *L'essenza della religiosità*.

della virtù, trad. dal Vidari, pag. 89), cioè: nell' « amare il prossimo », non intende solo desiderio di vedere e godimento nel vedere il bene degli altri, ma intende « dovere di contribuire attivamente, praticamente al bene altrui »: infatti, in alcuni punti ed in modo speciale nel cap. III del Libro IV, vol. II: *Carrière de la charité*, raccomanda ed incensa la carità che vede procedere direttamente da Dio (pag. 514, vol. II) e che dev'essere considerata come il punto di concentrazione dell'intera attività cristiana, il focolare incandescente in cui si fondono le energie soprannaturali.

Pag. 315: « Le sentiment qui tolère tout, qui croit « tout, qui espère tout, qui supporte tout, la charité, « doit être l'âme de l'existence entière ».

Il Dio della Necker non è solamente quello (di Rousseau e di Pestalozzi) che si rivela a noi nella commozione degli spettacoli naturali e sublimi, nè solamente il freddo Dio di Kant che parla alla ragione: il Dio della Necker è ad un tempo quello che si rivela attraverso al sentimento estetico della natura ed attraverso alla grave voce del dovere; è il Dio che più corrisponde alla natura psicologica dell'uomo, perchè l'uomo è ad un tempo ed indissolubilmente sentimento e ragione.

La religione voluta dalla Necker, sebbene impronti di sè tutta la vita, non si confonde col misticismo che nel processo della disciplina interiore trascurava la realtà materiale, anzi, si può dire che al misticismo ella reagisce, poichè non vuole si oblii quel complesso che è il mondo,

ma vuole tutto lo si ammiri e sempre nella luce del Dio creatore e legislatore, onde a Lui cantare in un pieno riconoscimento osanna.

Una questione vitale è stata oggetto di infiniti dibattiti, in ogni tempo, e si può formulare in questa domanda: È veramente necessaria l'educazione religiosa?

Esaminiamo la questione sotto l'aspetto strettamente pedagogico e psicologico, prescindendo da ogni considerazione e valutazione di altra natura.

Pia Sannazzaro, nel suo studiolo sulla Necker, muove a pag. 15 questa domanda:

È proprio vero che qualunque dottrina morale che non sia fondata sulla religione è incompleta?

Con la quale domanda dubitosa, essa enuncia una opinione largamente diffusa: che cioè si possa educare moralmente, indipendentemente da qualsiasi riferimento religioso: opinione derivata dalla ormai nota certezza della indipendenza ed indeducibilità della morale ad ogni presupposto metafisico o religioso.

Probabilmente si ragiona così:

Se la morale è indipendente dalla religione, e se noi ci proponiamo nell'educazione di formare un carattere morale, ne deriva, di conseguenza, che basterà nell'educazione sviluppare i principii morali, senza curarci di quelli religiosi.

Ma questa rigida e meschina deduzione logica, deve cedere e modificarsi di fronte ad una verità psicologica constatata nel momento pratico della educazione.

Dall'osservazione risulta, che i postulati morali sono inscindibilmente uniti con la metafisica; cioè i postulati morali sono congiunti a motivi spirituali di indole religiosa, i quali sono radicati (1) profondamente nella natura umana e sono capaci, più di ogni principio solamente morale, a dirigere l'uomo al bene, perchè hanno virtù di rigenerare il cuore (2).

Inoltre, l'esperienza dimostra, che « la conviction religieuse peut prêter *un appui efficace à l'effort* morale..... « lorsque l'effort morale se relâche ou se fatigue, la foi « religieuse soutient, fortifie, relève celui qui chancelle » (3).

Di conseguenza, sebbene la morale si presenti come una idealità che va esente da esigenza di coloritura religiosa, dobbiamo però ammettere che se si vuole sia valida la esigenza morale, abbia cioè efficacia pratica, è necessario riferirsi, nell'educare, alle reali condizioni psicologiche dell'educando, e quindi, alla sopravvalutazione meta-

---

(1) Le molte osservazioni ed esperienze psicologiche affermative (si ricordi nuovamente il fanciullo adoratore del sole, nella sua solitudine) rendono trascurabili le affermazioni di alcuni moderni psicologi, Perez e Sully, i quali sostengono invece (James Sully, *Etudes sur l'enfance*, Paris, 1898; A. Perez, *Les trois premières années de l'enfant*, Paris, 1911) che il senso religioso non esiste nel fanciullo.

(2) Questo dice anche la Necker (pag. 77) e poscia soggiunge: « parmi « ceux qui embrassent d'autres doctrines il est sans doute des hommes « vertueux, mais il n'est guère que les vrais chrétiens qui travaillent « sérieusement à leur amélioration intérieure ».

(3) Rein, *Année pédagogique* 1913, « L'éducation religieuse ».

fisica, che appare, nelle sue incarnazioni, non solo condizione della validità della morale, ma anche giustificazione.

In tal modo la metafisica, esclusa per esigenza logica dal campo della morale, vi ritorna per una esigenza pratica, psicologica e pedagogica.

La conciliazione pedagogica non nega la indipendenza della morale, nè subordina il valore religioso a quello morale, perchè, se anche pare lo subordini, chiamandolo alla funzione di sostenitore della morale, però dimostra che il valore religioso coesiste nella coscienza umana con quello morale, del quale è anzi più valido, se può diventarne sostegno, e diventando sostegno incorporare i valori morali stessi, sì che i valori religiosi appaiano sintesi di quelli morali.

« L'union de la religion et de la morale élève l'homme et « développe en lui une personnalité harmonieuse »: e quando l'autonomia interiore è congiunta agli slanci del più puro sentimento religioso, l'operato dell'uomo si spiega nelle forme più nobili ed eccelse che siano possibili all'umanità.

Ma v'è ancora una considerazione strettamente pedagogica che può avvalorare la tesi della educazione religiosa.

Si è detto che l'educazione deve mirare allo sviluppo armonico di tutte le disposizioni dell'anima umana: un piano complessivo di educazione e di istruzione che trascuri le disposizioni alla religiosità, non viola la legge

fondamentale dell'educazione? non toglie all'anima una delle sue più pure manifestazioni? (1).

Orbene il medesimo pensiero troviamo implicito nella Necker:

Pag. 262: « En examinant sérieusement ce grand sujet « on s'apercevra que tout système qui se fondera sur un « autre principe que la religion, sera par cela seul incom- « plet, parce qu'il exclura la religion même ».

A quanto si è detto, aggiungiamo, circa la necessità della educazione religiosa, che:

1° dev'essere data dalla madre, considerato che il sentimento religioso è un amore, e perciò, non potendo essere imposto quando si vuole, va suscitato per tempo, affinchè l'originario sviluppo delle disposizioni religiose si confonda col primo, più lontano sviluppo del nostro essere;

2° la istruzione religiosa ha ancora la sua ragione di essere, il suo valore pedagogico culturale, nel piano educativo della scuola primaria, sia perchè il piano della istruzione deve mirare allo sviluppo di tutte le disposizioni del fanciullo, sia perchè la religione si presta, meglio di ogni altra materia, a mettere in azione alcuni poteri mentali (della razionalità e della sintesi). Per mezzo di essa il fanciullo si addestra ad abbracciare con una visione sintetica il mondo, ed a sentire i suoi rapporti coll'universo;

---

(1) A questo proposito v. VIDARI, *Didattica*, vol. III, ed. Hoepli.

3° avrebbe ancora per le stesse ragioni, motivo di essere data nelle scuole secondarie, in cui la mente aperta a tante discipline, può fors'anche sentire il vuoto della ignoranza religiosa;

4° sebbene la religione cattolica pel suo carattere dogmatico escluda la critica ed il libero esame, potrebbe essere utilmente diffusa nelle Università una cattedra di Storia delle religioni.

SEZIONE III.

Il momento reale nell'educazione

Capitolo I.

Atteggiamento dell'educatore.

La Necker ha dato nell'*Education Progressive*, non solo gli elementi di una dottrina (considerata nel suo momento teorico), ma anche molte considerazioni riguardanti il momento pratico della educazione, pel quale, oltre ai principii della teorica, giova tener presenti le norme metodologiche e le osservazioni psicologiche.

Tuttavia la Necker non ha dato intorno al metodo una somma di dichiarazioni tali, che resti possibile delineare una vera didattica, anzi ella stessa dichiara che la complessità di quel problema che è la formazione del carattere, non le permette di trattare una metodica (1).

Tenterò di collegare le osservazioni più importanti riscontrate, ponendomi da due punti di vista diversi; o

---

(1) Adduce ancora altre ragioni: Pag. 319: « Ainsi que je l'ai précé-
« demment annoncé, je pourrais me dispenser de m'occuper des méthodes.
« Considéré philosophiquement dans sa relation avec les sciences...
« un tel sujet trop relevé par lui-même ne conduirait pas à mon but, et
« traité dans sa specialité pour l'enseignement, il me ferai dépasser les
« limites de cet ouvrage.
« Je me bornerai donc ici à quelque réflexions très générales ».

meglio, tenuta presente la bipolarità nel fatto dell'educazione, noterò dapprima come la Necker vuole si atteggi spiritualmente l'educatore nel compiere il suo ufficio, poscia, quali siano nell'educando i dati psicologici delle varie età, in base ai quali la Necker vuole sia modificata l'applicazione della dottrina ideale.

Quali debbono essere gli atteggiamenti spirituali dell'educatore di fronte alla debole creatura che gli viene affidata?

La risposta è spontanea, non appena si pensi che il fanciullo esce dall'istituto naturale ch'è la cerchia familiare in cui è vissuto fiducioso, circondato dall'affetto di tutti, e in modo specialissimo dalla madre, alla quale si affidava nel più pieno abbandono, mentre veniva, nell'immediato e continuo contatto con lei, iniziata la sua educazione.

L'educatore chiamato dopo la madre a dar nutrimento colla propria maturità spirituale all'anima infantile, deve riprodurre in sè, per quanto è possibile, l'atteggiamento materno, affinchè la vergine anima continui a schiudersi, mentre si abbandona, di nuovo pienamente fidente, nella tenera e forte protezione che la scuola gli offre.

I germi delle nostre disposizioni morali hanno bisogno di calore per svilupparsi: l'impero prematuro di una rigida legge li uccide col suo soffio glaciale.

Quando poi le disposizioni abbiano un certo sviluppo ed un certo grado di resistenza e di elasticità, una disciplina più rigida sarà anche salutare e necessaria, per

temprare meglio il fanciullo alla vita che, purtroppo, non è dolcezza; ma nella infanzia la rigidezza impedirebbe lo schiudersi delle disposizioni più care e più generose che, ad onta del pessimismo, dobbiamo pur riconoscere nel cuore umano.

Questo la Necker ha sentito perfettamente; infatti, parlando della prima educazione, dà precetti che debbono servire sia alla madre e sia all'istitutore, perchè si riferiscono a « coloro che educano » in senso generico.

Dalla funzione del maestro, che ci appare il continuatore dell'opera materna, deriva la prima norma fondamentale dell'educatore: « stabilire un rapporto di affetto » (1), come è stato espresso con energia nelle opere del Pestalozzi, nel cui istituto egli era veramente « il padre educatore ».

L'affetto crea nuove leggi adeguate alla sua natura. Bontà, dolcezza, ma ad un tempo fermezza (2) e dignitosa gravità, perchè il fanciullo possa sempre sentire la superiorità, l'autorità del maestro, senza il quale riconoscimento verrebbero meno la fiducia ed il rispetto.

Vuole applicata la norma che piaceva a Jacqueline

(1) « Le moyen d'influer sur les petits enfants... consiste d'abord à « aimer... l'amour doive exciter une douce chaleur dans l'âme nouvelle; « la tendresse est la chaleur nécessaire pour le développement des germes « heureux.

« C'est la première nourriture et la jeune âme ne peut croître et se « fortifier qu'au moyen d'un tel aliment ».

(2) Pag. 56: « C'est à eux d'exercer l'empire avec douceur et fermeté ».

Pascal per le fanciulle di Porto Reale: « Sit rigor sed non exasperans, sit amor sed non emolliens ».

Questa, è più saggia della norma di Fénelon, che voleva solamente infinita dolcezza, e di quella di Bossuet che diceva: « Lenitas formandis ingeniis adhibenda est ».

Solamente per mezzo di un giusto accoppiamento della bontà con una sostenuta gravità, per parte dell'educatore, è possibile mantenere l'anima del fanciullo in quella serenità (1) e compostezza che le è propria allorchè si abbandona alla tutela materna.

Dalla bontà fusa con una dignitosa gravità, deriva al maestro l'impronta visibile dell'armonia interiore, deriva un atteggiamento nobilmente calmo che produce il più meraviglioso effetto anche negli animi meno ben dotati. In tal modo il maestro esercita un influsso irresistibile sulle anime a lui affidate, le quali vengono foggiandosi a somiglianza, e si compongono in una pace interiore, favorevole ad ogni ulteriore sviluppo (2).

---

(1) Pag. 112: « .... de la sérénité naîtra naturellement la bienveillance, « autre disposition précieuse qu'on ne saurait trop favoriser ».

(2) All'Amiel la finezza d'osservazione psicologica ha suggerito su questo argomento una bella pagina di pedagogia, che mi piace riportare (pag. 73, I vol., op. citata):

« L'empire de soi dans la tendresse, telle est la condition de l'autorité « sur l'enfance. Que l'enfant ne découvre en nous aucune passion, aucune « faiblesse dont il puisse user, qu'il se sente incapable de nous troubler, « et il nous sentira supérieurs à lui par nature, et notre douceur aura « pour lui une valeur toute particulière, car elle lui inspirera du respect. « L'enfant qui peut nous communiquer colère, impatience, agitation, « se sent plus fort que nous, et l'enfant ne respecte que la force. La mère

Cosicchè la Necker vuole veramente che il maestro sia una unità vivente che emani luce attorno a sè e non crei mai dissidio nelle anime che ha in cura: mancando di centro organizzatore proverebbero un fatale senso di smarrimento (1).

La Necker riconosce il valore potentemente suggestivo dell'esempio e dice: il bimbo non ci trovi mai in fallo.

Considera poi una forte tendenza del bambino, la *deformazione del vero*, quale gioco della sua fantasia sbrigliata e dice: siamo veri, sempre, noi stessi.

L'educatore deve condurre ed abituare al vero la fantasia e la volontà del bimbo; e siccome la parola è la espressione del pensiero, vuole si accolga con un cupo silenzio anche la più sciocca esagerazione o vanteria che gli sfugga.

Nell'esame dell'atteggiamento, e, come vedremo più avanti, delle condizioni psicologiche dell'educando di fronte al maestro, la Necker ci dà una psicologia fine, penetrata di una simpatia intelligente del bimbo.

« doit se considérer comme le soleil de son enfant, astre immuable et « toujours rayonnant, où la petite créature mobile, prompte aux larmes « et aux éclats de rire, légère, inconstante, passionnée, orageuse, vient « se recharger de chaleur, d'électricité et de lumière, se calmer, se for- « tifier ».

(1) Pag. 294: « Je donnerai pour la jeunesse entière le même conseil « que j'ai déjà donné pour la première enfance. Maintenons chez nos « élèves, autant que possible, cette paix intérieure, principe d'harmonie « et de sagesse, état éminemment favorable à tout développement heureux.

« L'âme ne reçoit des impressions justes que dans le calme; quand « elle est troublée rien n'agit sur elle comme il doit agir ».

Ella legge meravigliosamente l'anima umana e vorrebbe che ogni educatore imparasse a intuire gli atti intimi del soggetto che gli sta davanti, imparasse a intuire l'anima che tutta si palesa nella mobilità sorprendente della fisionomia.

E ciò è possibile perchè lo sguardo che ora si vela di commozione, ora illanguidisce di noia, ora si anima, si accende di desiderio, le movenze tutte riflettono più ancora nel fanciullo che nell'adulto il processo che va compiendosi nello spirito; pel fanciullo, pensare al gioco od allo studio, al piacere od al dolore è già giocare, studiare, sorridere, rattristarsi.

È necessario dunque che l'educatore si accosti tanto all'anima dell'educando da poter persino prevenire i processi psichici più singolari. Ma l'accostamento richiede una speciale intuizione diretta, che è dote personale, certo non comunissima.

Tuttavia la Necker osserva che la mobilità spirituale necessaria all'educatore è acquistabile coll'osservazione del soggetto educando e reclama la osservazione non a scopo di dedurre leggi generali e costanti, come vorrebbe la psicologia sperimentale (1), ma piuttosto per acquistare

---

(1) Abbiamo una prova indiretta del nostro asserto nella poca simpatia che dimostra per la psicologia sperimentale:

Pag. 291: « N'a-t-on pas vu... la psychologie, ou l'étude de l'âme, me-
« nacer de se résoudre dans celle des organes du corps?

« Tout semblait peu à peu se soumettre aux lois du mécanisme et
« du calcul dans l'homme lui-même comme dans les objets de ses con-
« naissances ».

un più vivace intuito attraverso all'esercizio costituito dall'esperienza provocata.

Ciò riconosce anche il Neumann (1), il quale, dopo aver cercato di quantificare i fatti psichici, afferma che a conoscere l'atteggiamento spirituale del soggetto, più che la dottrina scientifica occorre la intuizione diretta del soggetto, una specie di intuizione artistica, che sfugge ad ogni misurazione sperimentale.

L'intuire richiama da vicino un'altra dote dell'educatore che è principalmente dote naturale, ma può essere se non creata, certo accresciuta coll'esercizio ed è il *fascino*.

Quando la Necker insiste tanto nell'*ispirare*, intende riferirsi a quel potere che non va confuso con la suggestione, ma, al par di questa, ha magìa, ed anche più meravigliosa.

Si può dire che solo nell'attimo in cui lo spirito del maestro esercita un fascino sugli spiriti egli è veramente l'educatore, perchè solo in quell'istante si verifica il contatto e l'azione tra spirito e spirito; il maestro dispiegando l'impeto gagliardo delle sue energie spirituali, fervide, sincere, travolge gli allievi nella propria orbita, li avvolge in una luce superiore, li innalza, li viene foggiando, mentre prima non si aveva che un conato di accostamento sia per parte del maestro che dell'allievo; fase quest'ultima preparatoria, necessaria, ma in cui non si può dire consista l'educazione, perchè non si ha

(1) Dispense di *Psicologia sperimentale* del Prof. Kiesow, anno 1913-14.

ancora quella fase culminante ch'è la radiosa assimilazione delle anime (1).

Mi pare di poter dire che la Necker ha benissimo inteso come tutta l'opera educativa sia essenzialmente poggiata sul fascino, allo stesso modo che aveva inteso come l'anima non sia un recipiente da riempire o una cera molle da plasmare, ma un magnifico viluppo di germi capaci di svolgersi, che hanno bisogno solamente di essere favoriti nel loro dispiegarsi.

Veniamo ora ad un'altra serie di considerazioni.

Di quali mezzi pratici si può servire il maestro per promuovere nell'educando la partecipazione alla sua formazione spirituale?

Sono pedagogicamente necessari i castighi, i premi, l'emulazione?

Locke aveva già detto: « La frusta è una disciplina « servile che rende servile il carattere ».

« Le ricompense incoraggiano quelle passioni che si « devono reprimere ».

Kant aveva già distinto le punizioni *naturali* dalle *artificiali*, ed aveva preferite le prime che si presentano col carattere di logica conseguenza della colpa commessa; di più raccomandava di guardarsi bene dal mostrare asprezza al fanciullo nel punirlo.

« Le punizioni inflitte con segni di collera riescono « vane »; la Necker dunque s'accorda con Kant, Rousseau

---

(1) Sul fascino v. Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale 1899, VIDARI, *Il fascino nell'opera educativa.*

e M.lle Edgeworth, i quali asserivano che il miglior sistema di punizione è quello delle *reazioni naturali*, e che ove sia necessario ricorrere ad un castigo artificiale, non si deve tuttavia mai infliggerlo con segni di collera.

Pag. 134: « Ne vous fâchez donc jamais ni contre « l'enfant ni en sa présence.

« ..... La plus vertueuse indignation ne sera que de la « colère à ses yeux ».

Kant non voleva nè premi nè emulazione; conviene il fanciullo apprenda per tempo a compiere il dovere per amore del dovere: ed ognuno poi deve pensare a sentire ed agire indipendentemente dagli altri secondo la propria ragione. Questo il suo pensiero.

L'emulazione induce all'imitazione, spoglia di originalità, impedisce talora il sorgere di sentimenti amichevoli: la Necker è come Kant nemica del premio e diffida dell'emulazione che rende il fanciullo anche proclive alla invidia (pag. 328).

Aggiungiamo che la Necker si è mostrata così assoluta nell'escludere premi e castighi perchè considerava soltanto premi e castighi *materiali*, ma certamente in una meditazione più completa, il senso di verità e di giustizia che ella voleva vedere costantemente nel maestro, l'avrebbe portata a riconoscere la necessità di premi e castighi *morali*, cioè lode e biasimo.

Non diceva ella di rispondere con un cupo silenzio alla menzogna del bimbo, per fargli immediatamente sentire la disapprovazione?

Orbene: questo silenzio non crea per lo spirito sensibile uno stato di disagio ch'è una vera punizione morale? A questo riguardo si deve dunque concludere che la Necker ha l'intuizione dell'esigenza di un premio o castigo morale, sebbene l'intuizione stessa le sfugga nel suo esame sull'argomento e rimanga celata nel subcosciente.

Capitolo II.

I dati psicologici dell'educando.

§ 1. **Simpatia.** — La Necker rivela principalmente la sua acutezza allorchè scopre i dati più caratteristici della psiche infantile; e mettendoli in evidenza ci dimostra in qual modo sopra di essi convenga poggiare le norme di ogni fase educativa.

Un primo dato ella sa cogliere nell'infante ed offrire con grazia meravigliosa (1) alla meditazione del lettore, ed è la *simpatia umana*, istinto divino che trabocca dall'anima, ed inconsapevolmente si esprime nel sorriso del bimbo.

Col primo sorriso si ha la prima rivelazione dell'intelligenza, il brillare dell'anima sul volto, allorchè manca

(1) Sulla simpatia ci dà pagine bellissime, rilevate anche dal Rosmini, che nel *Principio supremo della metodica* (in cui fa una psicologia dell'infanzia), ricalca le orme segnate dalla Necker e le cita non solo abbondantemente, ma sempre con venerazione.

ancora la parola ed il gesto; il sorriso con cui il bimbo risponde al dolce sguardo della madre non è dunque un fatto riflesso a cui sia estranea la vita spirituale, se è la rivelazione della intelligenza e della simpatia umana.

Da chi apprende il bimbo che con quella data disposizione di tratti, la madre esprime tenerezza?

Egli si sente amato, incomincia ad amare, e nel suo sorriso dice allo spirito materno: ti conosco e come te io sento (1).

La simpatia nata dall'amore ch'è istintivo è dunque del pari istintiva, e poichè per essa, il fanciullo vivendo cogli altri, riceve continuamente impressioni e suggestioni e si nutre, per così dire, della vita altrui, la Necker vuole si consideri come mezzo centralissimo (2), anzi il

---

(1) Alla interpretazione Neckeriana del sorriso come principio di vita morale, accolta dal Rosmini e dall'Allievo (interpretazione che risponde al verso di Virgilio: « *Incipe, parve puer, risu cognoscere matrem* », trasformato in mille guise dai poeti che hanno cantato l'amore materno), si oppongono il Martin (*L'educazione del carattere*, pag. 111) ed il Compayré (*Lo svolgimento intellettuale e morale del bambino*, pag. 148-49), dicendo che sul principio il sorriso è un movimento automatico, riflesso, avvenuto per caso, e diventerà solamente manifestazione di simpatia col graduale sviluppo della vita psichica.

Io credo invece sia dapprima il sorriso, una manifestazione di simpatia incosciente, che passerà in seguito dalle forme inferiori alle superiori o coscienti; proprie delle età successive, in cui la simpatia è veramente appercezione dei sentimenti che si riflettono sul viso altrui, cioè interpretazione del linguaggio naturale.

(2) La modernità della Necker, nell'assegnare tanta importanza alla simpatia, è dimostrata dalle parole del Dugas e del Calò:

Dugas, *Année pédagogique*, 1911:

« La première éducation, celle qui est la base de toutes les autres

solo mezzo di educazione nei primi anni (1); infatti per questa via la madre e l'educatore possono gettare le basi della futura personalità (2), trasmettendo tutti i sentimenti che la debbono costituire, o meglio, svegliando tutti i sentimenti originari del fanciullo, perchè non potremmo comunicare impressioni, emozioni, ove non eistessero i germi nel fanciullo, cioè le disposizioni ad accogliere dati movimenti spirituali ed a ripeterne le vibrazioni.

Educando per mezzo della simpatia è possibile non solo favorire lo sbocciare di sentimenti che forse sarebbero rimasti a lungo confusamente latenti, ma anche impedire il sorgere di quelli ritenuti riprovevoli.

La simpatia nata da un primitivo ed impulsivo senti-

« répose sur la sympathie. La sympathie joue dans l'éducation et elle reste « pendant longtemps la seule possible: la vie affective et active précède « la vie intellectuelle: l'enfant partage nos émotions, répète nos actes « avant d'entrer dans notre pensée ».

La simpatia è la morale stessa del bambino, dice la Necker a pag. 162, la sola morale a lui dapprima possibile.

Il bene è per lui soddisfare coloro che ama.

Calò, *L'educazione degli educatori*, pag. 319:

La simpatia ha un'importanza fondamentale nell'educazione. Ed a svolgerla sempre più occorre moltiplicare intorno al bambino i rapporti sociali, ecc.

(1) Rousseau, la cui morale a base sentimentale, poneva nella simpatia l'ispirazione originaria delle nozioni morali.

(2) Per mezzo della simpatia la Necker vuole soprattutto che la donna sviluppi nell'anima del fanciullo i tratti più belli e toccanti dell'umanità, cosicchè si anticipi la sua destinazione eterna.

Pag. 343: « Faites-les vivre en Dieu avec vous, et dès lors de nouvelles « clartés illumineront leur intelligence et peut-être recevront-ils quelque « communication de cette puissance divine qui, en agissant directement « sur le cœur, répand ici-bas les vertus au moyen de la sympathie ».

mento di amore rafforzerà l'amore stesso e creando i sentimenti più altruistici e generosi, insegnerà ad amare santamente.

Pag. 103: « Le désir de s'accorder avec sa mère de-« viendra chez l'enfant le goût du devoir, le besoin d'har-« monie avec Dieu, avec ce qui peut le mieux nous repré-« senter Dieu sur la terre ».

La educazione iniziata per mezzo della simpatia annuncia nella *Education Progressive*, una vera e propria dottrina della educazione sentimentale: poichè conviene notare che ella non solo reclama, accanto alla educazione dell'intelligenza, l'educazione delle attività fantastiche e sentimentali, ma queste ultime, in generale neglette, ella tiene costantemente presenti per l'intero corso dell'opera.

I sentimenti sono per lei « les formes vivantes de « l'âme » (1), e devono essere coltivati al pari dell'intelligenza: ella lamenta che nell'educazione vengano invece negletti e si curi invece eccessivamente la memoria ed il ragionamento a danno del cuore stesso (2).

Siccome « coltivare » è termine generico, che implica

---

(1) Il vivace richiamo alla cultura del sentimento è prova della grande modernità della teoria Neckeriana: troviamo nei più recenti scritti pedagogici spesso il suo pensiero. Ad esempio il Villa nella *Rivista d'Italia*, 1908, nell'articolo « Morale e Sociologia » ha dimostrato soprattutto come sentimenti e volontà costituiscano la forza animatrice dell'intelletto.

(2) Questa lagnanza non è nuova: già la troviamo in Fénelon e abbondantemente i moderni ce la ripeteranno, per es. il dott. Sikorscki in un articolo della *Révue Philosophique*, 1885:

« Nous prenons beaucoup de soin pour former l'esprit et nous semblons « ignorer que le cœur a comme l'esprit besoin de l'éducation ».

atti infiniti, converrà determinarlo, dicendo come si possa coltivare uno spirito.

Ma in questo campo sono possibili leggi fisse?

La Necker con infinita grazia ci fa spesso sostare di fronte al fanciullo, per cogliere a volo il momento sentimentale che richiede una determinata azione per parte nostra.

Ogni soggetto ed ogni momento, anche nello stesso individuo, vuole il suo trattamento speciale in fatto di educazione sentimentale ed emozionale.

La legge non si presta alle varietà innumerevoli di circostanze spirituali (1).

Quale categoria di sentimenti, pone a principale oggetto delle cure dell'educatore?

I *sentimenti ideali* che implicano le più alte attività dello spirito e si riferiscono ad una realtà capace di trascendere quella empirica, cioè i morali ed i religiosi, destinati ad alimentare, quasi linfa vitale, la volontà, ed a creare costantemente diritto e puro il carattere.

Tra i sentimenti ideali, vi sono stati d'animo che la Necker ritiene sommamente elevati e quasi divini nell'uomo: uno è quello che chiama col termine: *admiration*,

---

(1) Il Sikorscki ha tentato tuttavia di dare norme relativamente al problema che concerne la regolarizzazione dello sviluppo emozionale (pag. 259, *Révue philosophique*, 1885). Una norma efficace, secondo lui, applicata con metodo, è quella di provocare nel fanciullo l'analisi retrospettiva dell'emozione dopo l'effervescenza: il fanciullo dopo averla ripercorsa a mente calma, nelle varie fasi, è più padrone di sè di fronte alla tendenza che lo porterebbe al ripetersi della emozione.

da cui nasce l'*enthousiasme* che non solo fa provare all'uomo gioia sovrumana dinanzi alle manifestazioni di bellezza, (morale, d'ingegno e fisica), ma trasforma in gioia il dovere, crea l'eroismo, conforta l'anima spezzata dal dolore, dà ali alla fede e, come dice l'illustre cugina M.me de Staël (1), può, sollevando il velo della morte, allorchè già sta per abbassarsi sopra di noi, far rivivere i momenti in cui, pieni di energie, avevamo sentito il nostro spirito imperituro.

La Necker vuole che la tenera anima vibri precocemente nel fremito degli entusiasmi più santi, e trova che mezzo per svegliare la disposizione a questo nobile slancio spirituale è l'*educazione estetica* (2).

Ma si affaccia spontanea una domanda.

L'educazione estetica ha da sola efficacia di creare la moralità?

E se da sola non basta, che valore ha?

Il Thomas, *Morale et éducation*, pag. 94, dice:

« Nous doutons que cette morale nouvelle, qui tend à « substituer l'attrait du beau à l'obligation du devoir et « les suggestions du sentiment aux ordres de la raison, « ait toute la vertu qu'on lui prête.

---

(1) *De l'Allemagne*, pag. 617.

(2) Si può vedere a questo punto il solco che ha segnato nello spirito della Necker la lettura di Platone.

Platone dà all'arte il compito di moralizzare gli uomini, e la ritiene a ciò più efficace del sentimento religioso stesso. Il culto del bello come mezzo di elevazione dello spirito, come termine finale dell'educazione, è celebrato costantemente nel Romanticismo, e nella Necker è certo anche un prodotto degli influssi Romantici.

« Que l'éducation esthétique puisse être un admirable « auxiliaire, que les inspirations de la beauté et de l'art « aient pu fournir à quelques grands génies un idéal de « conduite admirable et sublime..... on ne le conteste, « mais s'en remettre à elles seules du soin de nous guider « tous, c'est exposer à plus d'une surprise fâcheuse ».

Il Thomas dichiara dunque che l'educazione estetica può essere ausiliaria alla morale; ma l'educazione estetica non deve essere presa come sola guida della nostra condotta; anzi è in primo luogo necessario il saldo impero di una rigida legge razionale.

Orbene: non è forse questa la posizione che dà all'educazione estetica, la dottrina della Necker?

L'educazione estetica è dunque da lei considerata come fattore integrale di un'educazione armonica, e l'arte come una delle forme in cui lo spirito veramente celebra la sua infinità al pari che nella religione.

Una domanda si rivolgono ansiosamente tutti coloro i quali trattano dell'educazione del senso estetico.

È capace il bimbo di attività estetica?

Si può rispondere:

Se è vero che la vista della bellezza esercita un influsso salutare sullo spirito dell'uomo adulto e lo rende capace di sentire il bello, il vero, il grande, il sublime, non deve essere forse più grande e più efficace tale influenza, allorchè si esercita sull'anima del bimbo, sì aperta e ansiosa di impressioni?

Il Froebelianesimo fa grande affidamento sull'educa-

zione estetica e ripete il pensiero greco che al sentimento del bello è intimamente legato quello del bene. Far nascere l'uno, significa far nascere l'altro.

Anche la scuola elementare deve cercare di ispirare il gusto del bello poichè il fanciullo è capace di attività estetica.

Ciò afferma pure la nostra autrice, la quale osserva però (così il Sully), che il sentimento artistico è diverso molto dal nostro nel bambino; il fanciullo non possiede punto il sentimento dell'infinito e dell'armonia; si arresta a contemplare e gusta solamente il limitato e le singole particolarità di ciò che noi diciamo « bello »; sente la leggiadrìa, il grazioso, non già il bello nel vero senso della parola, che è talora per lui il « grottesco ».

A questo proposito l'Allievo osserva (pag. 184-185) l'intima contraddizione della Necker, perchè la grazia, la leggiadria, ecc., importano anch'esse quell'armonia fra le parti di cui ella negava il sentimento al bambino.

Continuando, diremo come altri osservino che nel bimbo v'è un sentimento estetico rudimentale grossolano, esplicantesi anche in certi giochi, ma che solo dopo un certo sviluppo psichico si potrà considerare quale vero sentimento estetico.

Comunque, poichè ha attitudini estetiche come ne ha di religiose, di razionali, ecc., e si deve favorire un libero svolgersi ed espandersi di tutte quante, conviene abituarlo per tempo a scorgere le vaghe forme della natura e dell'arte.

La Necker vuole perciò la musica, il disegno, il canto, la ginnastica e la storia naturale, capaci di dare quella gioia estetica che feconda l'anima, risvegliando le potenze affettive e con esse il desiderio delle grandi cose, l'ardore per tutto ciò che è nobile.

Infatti: la *musica* educa il sentimento dell'infinito, ed i Greci, educati dalla musica e dalla ginnastica, chiamavano la musica da sola «educazione dell'anima»; ma poichè la musica con parole, commovendo eccessivamente, ha effetto rilassante sul carattere, la Necker consiglia di preferenza quella solo strumentale, come Fénelon consigliava la musica sacra.

Così il *canto corale* addolcisce i costumi, e mentre eleva il pensiero verso il Cielo, rafforza i legami e fa sentire l'armonia che deve regnare nella vita sociale.

Il *disegno*, per cui solamente il fanciullo è avvezzato a cogliere l'armonia delle cose naturali, e mediante il quale, smanioso di espandersi, può facilmente dare libero sfogo alle sue attività artistiche; cosicchè diventa il disegno una espressione della sua vita interiore.

La *ginnastica*, per cui non si educa solo il corpo, ma anche lo spirito; infatti essa non solo sviluppa il senso dell'ordine, ma, in quanto dà giusta proporzione all'organismo, favorisce l'equilibrio sentimentale e le virtù morali (non potendosi disconoscere il rapporto di influenza reciproca tra lo stato fisico e le potenze dell'anima).

La Necker consiglia infine, come mezzo di educazione

estetica, la *storia naturale*, perchè favorisce per tempo la contemplazione delle forme di bellezza naturale.

§ 2. **Imitazione.** — Scrive a pag. 122: « De la sympathie « naît la pente à l'imitation » (1).

La Necker non si limita a rivelare le tendenze simpatiche del bimbo, ma addita la via lungo la quale, approfittando di queste tendenze, l'attività infantile si sviluppa. È necessario mettere il bimbo continuamente in relazione con altre intelligenze, perchè con quelle simpatizzi.

In tal modo la Necker vede che la simpatia muove tutta l'attività infantile.

La conferma è data dall'*imitazione*, che ci appare dunque quale nuovo dato psicologico rilevante, mentre è emanazione del fatto originale « la simpatia ».

La Necker vede dunque la necessità di servirsi delle tendenze simpatiche del bimbo per dirigerlo, e consiglia, data questa sua spiccata tendenza all'imitare, di sorvegliare rigorosamente la nostra condotta, non solo, ma di far sì che lo circondino solamente buoni modelli; cosicchè restino in lui tracce di compostezza, di serenità, di calma, di ordine, fisicamente e moralmente.

---

(1) Sull'importanza dei due dati psicologici « simpatia » ed « imitazione », dice:

Pag. 124: « Quoi qu'il en soit, la sympathie et l'imitation décident « de tout chez ces jeunes créatures: l'une est le principe de leurs senti- « ments, l'autre celui de leurs actions ».

Attraverso all'imitazione la Necker vede che si può iniziare il bambino alle prime forme di ubbidienza, ed in generale avviarlo all'incivilimento.

La fiducia che per imitazione si effettui l'incivilimento suggerisce di presentare al bimbo, nelle letture (1), i più scelti esemplari, le figure più grandiose balzate nei tempi.

Un esempio tipico d'imitazione è la formazione del

---

(1) Merito della Necker è di aver richiamato l'attenzione sulla necessità di una maggior cura della letteratura infantile.

Questa importanza è sentita dopo di lei da altri insigni pedagogisti: si ricordi il Lambruschini, che in una lettera al Naville (18 aprile 1840, *Della educazione*, Lambruschini, ediz. curata dal Linaker, 1892) scriveva:

« Vostro figlio ci ha partecipato l'eccellente disegno da voi ideato di « costituire una società per giudicare i libri destinati ad esser messi « nelle mani dei fanciulli, e mi ha domandato il mio parere sull'indirizzo « da darsi alle letture...; per dimostrare l'interessamento che prendo « a questa utile impresa, vi sottopongo le seguenti indicazioni ».

E dà una serie delle principali condizioni che si debbono riscontrare in una buona lettura infantile.

Il Lambruschini, già nella seduta 4 dicembre 1831 all'Accademia di Georgofili (com'è ricordato nel vol. 1832 *Bibliothèque Universelle*, *Memorie sull'istruzione del popolo*), richiamava gli accademici alle letture infantili, dicendo:

« Gli amici dell'istruzione popolare hanno fondato scuole pei fanciulli, « perfezionato metodi, ecc.

« Supponiamo efficaci i loro sforzi, ma appena imparato a leggere che « cosa leggeranno?

« Si invitino, si incoraggino alla composizione dei libri elementari gli « uomini più illuminati della nazione ».

L'Allievo nel suo studio sulla Necker invita all'esame della letteratura infantile sotto il triplice aspetto intellettuale, estetico, morale; ha trattato la questione della letteratura infantile il Gabrielli in uno studio critico soddisfacente abbastanza, e utile per la creazione delle biblioteche elementari, poichè dà cataloghi modello con giudizio critico dei più noti libri per fanciulli.

linguaggio, e la Necker, parlando del linguaggio, accenna ad un problema che troveremo approfondito in Rosmini nel « principio supremo della metodica ».

Si domanda:

Come può il bambino generalizzare il termine del linguaggio che ha appreso? (pag. 143).

Il sensismo (con Locke e Condillac) sostiene che il bimbo, partendo dalla esperienza, fa la comparazione dei dati particolari e colla astrazione arriva alle idee generali.

Questo invece la Necker nega. Ella dice che l'astrazione è superiore alla capacità del bimbo, il quale piuttosto scopre nella parola, usata genericamente, i casi particolari ai quali questa può riferirsi.

Si avrebbe cioè un procedimento che va dal generale al particolare (come sembrerà anche al Rosmini): il bimbo parte da idee vaghe ed indeterminate, rappresentate attraverso a parole che ha sentite nel mondo esterno: attraverso all'esperienza si vanno consolidando, determinando.

Rosmini connetterà il pensiero della Necker (la parola come antecedente dell'esperienza) colla teoria filosofica che considera il linguaggio come filo conduttore del pensiero.

Concludendo, per la Necker la parola non è la veste di un pensiero, ma è lo strumento con cui il pensiero si forma, e se così è, ella ha proiettato una luce nuova (1).

---

(1) La Necker, trattando del linguaggio, ha dimostrato ancora la sua

Ma ritornando alle nostre considerazioni sulla imitazione, diremo che questa tendenza è sviluppatissima non solo nel bambino, ma anche nella seconda infanzia, ch'è caratterizzata da un grande bisogno di agire.

Il bambino è in uno stato di fermento organico e psichico che si manifesta col bisogno di fare; nel fare sta tutto il suo piacere; non avendo scopi determinati imita, e sono spesso forme di imitazione i suoi giochi (1), risultanti così dal bisogno di agire e da un ricchissimo fermento dell'attività fantastica ed immaginativa.

§ 3. **Immaginazione.** — La Necker di fronte a questo nuovo dato psicologico, l'*immaginazione*, che si manifesta in forme spiccatissime, col grandioso dispiegarsi delle energie infantili, verso l'età di tre o quattro anni, consiglia un atteggiamento che non è più il consueto, diretto a favorire lo sviluppo, ma neppure non è diretto a soffocare questa disposizione cui spetta dar vita alle arti, ed aggiungere alla ricchezza delle bellezze naturali, lo splendore delle ideali.

---

acutezza e la sua modernità in quanto ha compreso come noi non possediamo realmente le idee che allorquando le sappiamo definire (pag. 17), la qual cosa mette in luce ad es. il Croce nella sua « Estetica » come scienza dell'espressione e linguistica.

(1) Il fare, illuminato dall'immaginazione, trova nel gioco la sua espressione caratteristica. Poichè il bisogno di agire e l'immaginazione sono le due componenti lo spirito infantile, la Necker raccomanda caldamente di costruire l'arte didattica dell'infanzia sul gioco, e questo concetto attuato da Froebel nei giardini si è affermato saldamente nella pedagogia moderna.

L'immaginazione va guidata dolcemente, va sottoposta al controllo della ragione e della verità: la Necker vede nella formazione del vero un gioco di fantasia e per spogliare il bimbo di questo difetto vuole non tanto lo si punisca quanto piuttosto si imbrigli la sua fantasia (1).

Soffocarla significherebbe distruggere il grado più alto di attività mentale, il potere creativo dello spirito umano, in ogni campo, perchè in ogni scienza per creare è necessario il funzionamento dell'immaginazione. (Sull'argomento, v. Colozza, *L'immaginazione nella scienza*, 1899, Paravia).

Significherebbe sbarrare all'uomo le vie ideali, perchè se l'ideale è la risultante del sentimento più l'immaginazione ed il ragionamento, si deve però notare che l'immaginazione è il fattore principale, è l'elemento costruttore fondamentale, mentre il sentimento colora e la ragione solidifica l'ideale stesso.

§ 4. **Attenzione.** — La Necker osserva che il periodo dai cinque ai sette anni è caratterizzato dal passaggio del

---

(1) Pag. 114 vol. II: « L'éducation cherchera donc d'une part à donner « à l'élève assez de force, de caractère pour qu'il interdise à son imagi- « nation certaines domaines.

« L'œuvre de la répression et celle de la culture doivent donc à « ce qu'il semble marcher de front.

« Essayons de déterminer les domaines où l'on doit surtout tenir en « bride l'imagination et ceux où l'on ose lui laisser un champ plus libre.

« Une autre région dont l'éducation doit s'efforcer de bannir l'imagi- « nation, c'est celle des affections tendres ».

fanciullo dalla vita irriflessa e spontanea alla cosciente, razionale e libera; e vuole naturalmente favorito l'avvento dei poteri destinati a compiere la metamorfosi spirituale, cioè l'attenzione e la riflessione. Ciò si comprende, quando si pensi che lo sviluppo e l'esercizio dell'attenzione sono mezzi di cultura della volontà: infatti l'incostanza della volontà infantile deriva appunto dallo scarso potere di attenzione del fanciullo, ancora incapace di fissare per lungo tempo un'idea.

La Necker sostiene che il sentimento affettivo coll'immaginazione e la volontà, provocano e sostengono l'attenzione.

Cosicchè si può rilevare come l'attenzione sia ad un tempo determinata dalla volontà e determinatrice di sempre più saldo potere volitivo. L'importanza data all'attenzione nella moderna psicologia è giustificata, sia perchè mezzo di formazione della volontà, sia perchè non v'è processo di coscienza senza attenzione. Si può dire che condiziona l'esercizio di ogni altra funzione spirituale ed in modo speciale della riflessione e del ragionamento.

Orbene: la Necker sagacemente ha visto che (1) sviluppare e dirigere questo potere in un dato senso significava porre la base di ogni futuro apprendimento, cioè della educazione intellettuale.

---

(1) Pag. 2, vol. II: « Les premiers et les principaux efforts de l'éduca- « tion intellectuelle tendent à rendre les enfants toujours plus capables « d'attention ».

Ma come si sviluppa l'attenzione?

La Necker vuole si suscitino interessi: dunque la sua teoria è la emotiva o sentimentalistica, che ritiene necessario provocare un rapporto tra l'attività mentale e la vita dei sentimenti.

Ma l'educazione deve emancipare l'attenzione dal sentimento e creare l'attenzione volontaria, e questa non si ha che tardi perchè implica la formazione dell'io e della volontà (Calò, *L'educazione degli educatori*).

Tuttavia si può notare che, se anche l'educazione deve mirare alla formazione dell' « attenzione volontaria », non è questa attenzione volontaria la più feconda di risultati, sibbene la « spontanea ».

Si può però notare che l'attenzione volontaria è capace di raggiungere una tale continuità e saldezza da potersi considerare come un'attenzione costantemente spontanea: in tal caso, non originata da interesse, lo crea, costruendo una attenzione vigorosa quasi la spontanea.

Come si può dunque promuovere l'attenzione?

Provocando contatti empirici capaci di creare forti interessi (1), capaci di attrarre.

---

(1) Il Calò (*La psicologia dell'attenzione*, 1907, pag. 58), osserva: che l'interesse implica già un'attenzione iniziale. L'oggetto è interessante perchè vi poniamo attenzione.

L'attenzione è appunto questo processo di elaborazione per cui l'oggetto tende a entrare a far parte della esperienza individuale.

E poichè in questa elaborazione l'attività del soggetto si sente soddisfatta, l'attenzione si rivela accompagnata da quel sentimento speciale che è l'interesse.

E la Necker questo vuole in certo modo dire, là dove esige sia coltivata la disposizione all'investigazione, là dove dice che il fanciullo dev'esser posto in condizione da poter egli stesso cercare i principii di ogni scienza.

In conclusione occorre dare al fanciullo infiniti contatti, sempre più complessi, con tutto quanto l'universo, perchè si determinino gl'interessi originari ai quali è portato per la natura sua e grazie ad una tendenza caratteristica dell'infanzia, la curiosità.

Capitolo III.

La prima educatrice « La donna ».

« L'éducation des femmes » costituisce quasi per intero il vol. II dell'*Education Progressive;* tuttavia riduco ad un solo capitolo l'esame di questa amplissima parte che, sebbene molto diffusa, non dà largo contributo alla dottrina della Necker.

I principii dottrinali che si riscontrano mentre si segue via via il corso della vita della donna, o le caratteristiche della psiche femminile nelle varie età, sono cose note, dalla prima parte dell'opera. Di conseguenza « l'éducation des femmes » presenta un interesse non tanto dottrinale e pedagogico quanto autobiografico, poichè specialmente questa parte dell'opera Neckeriana si può riguardare come la storia dell'anima sua.

Dopo aver delineata l'educazione del fanciullo, dopo

essersi accorta che la prima educatrice «la madre» è quella che ha modo di lasciare le tracce più profonde sull'anima umana, vuole darci un modello di donna intelligente, saggia, dolce e profondamente buona.

Ci dipinge la «donna forte», come direbbe il Salmista, la donna che essa vorrebbe scorgere in ogni madre futura, cioè in tutte le educatrici delle future generazioni.

In tal modo la Necker profila un ideale educativo femminile di piena, suggestiva, austera bellezza.

Nella donna voluta dalla Necker (pag. 250), è fusa in mirabile armonia la rigida e nobile gravità dell'ideale claustrale, colla poesia, colla grazia propria alla donna della Rivoluzione Francese, ed aleggia ad un tempo un soffio di emancipazione (nobilmente intesa), che annuncia la fase ultima della rivoluzione pedagogica moderna, cioè la redenzione della donna.

Ora, poichè un esame approfondito della *Education des femmes* diverrebbe un'analisi psicologica eccessivamente diffusa, mi limiterò a studiare l'ideale femminile Neckeriano da un punto di vista piuttosto storico, e cioè sullo sfondo degli ideali passati.

Sebbene mi proponga di dare a questo capitolo una coloritura storica, non ho ritenuto tuttavia di doverlo far rientrare nella parte seconda, in cui si tratterà degli influssi storici sulla Necker, perchè l'argomento dell'educazione femminile non è tanto trattato dalla nostra autrice col proposito di correggere gli ideali passati; quanto piuttosto coll'intento di dimostrarci, come già

dissi, che l'educazione della donna è *la prima ed essenziale condizione* di una buona educazione delle future generazioni: cosicchè, riguardata l'educazione della donna come *condizione* di una buona educazione all'umanità, si potrà riconnettere questa condizione base al *momento reale* dell'educazione.

Ho detto poc'anzi *ideali passati*, ma è più proprio dire *ideale passato*, perchè in sostanza è rimasto sempre uno l'ideale di donna, cioè: « quella che fila pensando del fuso, quella che fila uguale e senza groppi, ecc. », quella che la madre consigliava a Gianciotto di gradire (1).

Le modificazioni lievissime spiranti progresso, che noi cogliamo nelle concezioni degli scrittori di opere pedagogiche, sono restate sempre isolati e felici presentimenti di qualcuno degli aspetti che troveremo solo nella donna del secolo xx, ma non hanno mai determinato un vero mutamento nel sistema educativo del loro tempo.

Lasciamo il lontanissimo tipo greco, quale sogna Platone, la donna pareggiata all'uomo, la donna che deve attraverso agli esercizi ginnici diventare una novella Pentesilea.

Lasciamo la donna dell'*Economico* profilata delicatamente da Senofonte sotto la mite e temperata ispirazione del gran sapiente ateniese (Solone), la donna amabile e pura, mite e semplice, non solo ingenua, ma persino

---

(1) V. pag. 215 della *Francesca da Rimini* di G. D'Annunzio, ediz. Treves.

inconscia dei propri doveri, tant'è che al marito spetterà il compito di formarne la mente, di dettarle i doveri positivi della vita di famiglia!

Sono questi, ideali antagonistici ugualmente esagerati, di cui non troviamo nei tempi, che incarnazioni sporadiche.

Vediamo la Ateniese: sta chiusa nel gineceo, impara a leggere ed a scrivere per eccezione, e raramente è avviata alle arti ed alle scienze: è compagna all'uomo nel piacere e nella vita estetica.

L'idea della dignità umana, della personalità, l'idea della donna come soggetto spirituale che ha diritto di svolgersi, cioè di vivere, è ancora lontana lontana, è ancora la stella più lontana.

In Roma però troviamo la donna già più considerata chè in Atene, essa diviene quasi eguale all'uomo: è la custode della casa ed educa i figli; è la fida sacerdotessa del focolare domestico; è la conservatrice delle tradizioni patrie nonchè delle memorie familiari. Il nome di matrona ci dice la sua gravità imponente, ci dice che la donna romana è già profondamente conscia della sua missione. Nelle matrone di Roma brillano esempi eterni di virtù.

La matrona sa di essere madre ed educatrice (Plutarco la vuole istruita e le consiglia anche la matematica e la filosofia), ma quale fine, quale luce l'illumina?

Lo splendore di Roma.

La perfezione come fine dell'educazione è ancora una luce troppo ideale. Le matrone vogliono creare l'eroe per

le fiaccolate della vittoria, per il luccicare al sole del cocchio dorato.

Il fine morale è ancora lontano, e decisamente non compare che nel XVII secolo.

Nel XVII secolo l'educazione è conventuale, tetra ed austera: le fanciulle meditano, combattono le proprie inclinazioni, attendono al perfezionamento dell'anima nel più assoluto disprezzo del corpo. Il fine è piacere a Dio colla mortificazione.

Esempio tipico che rispecchia appieno la educazione conventuale (conventi celebri erano quelli delle Orsoline, delle Angeliche e l'ordine di Santa Elisabetta), è il regolamento per le fanciulle di Porto Reale, di Jacqueline Pascal.

Ma nel XVII secolo già uno spirito liberale fa intendere la sua voce: Fénelon.

Egli segna una corrente nuova: la sua *Educazione delle giovinette*, ispirerà quasi tutti i pedagogisti da Rollin alla De Genlis e principalmente la signora De Lambert, che nel 1728 darà con maggior larghezza e libertà di vedute i *Consigli a sua figlia.*

Ma nella realtà siamo ancora lungi dall'attuazione liberale di Fénelon: anche negli ordini sociali più elevati, tranne poche eccezioni, la donna si teneva lontana dall'istruzione.

La Necker rispecchia la doppia corrente del secolo XVII, cioè la vecchia tradizione Porto Realista e la liberalità nuova: il suo fine trascendente, il perfezionamento, è la

espressione di quello conventuale, la santificazione; la sua liberalità è la continuazione di quella di Fénelon (1). Fénelon voleva educata ed istruita la donna (ma limitatamente; non voleva per lei la scienza!) e già sentendo il grande ufficio cui è destinata nella vita domestica, diceva: « Le donne hanno da compiere nel mondo doveri non meno importanti di quelli degli uomini ».

C'è in lui come un preludio a quel concetto che troveremo poi svolto nella Necker e che dominerà l'ultimo momento della rivoluzione pedagogica moderna.

In Fénelon già si sente come la donna abbia uno spirito cui spettano doveri al pari dell'altra metà del genere umano e che perciò ha anche diritto di venir educata ed istruita; questo è veramente il preludio al concetto che campeggia nel momento ultimo della rivoluzione pedagogica moderna, ed afferma che ci deve essere educazione ovunque brilli capacità di spiritualità.

Il concetto della dignità spirituale (2) della donna è costantemente presente in tutta l'*Education des femmes*, (pag. 251), ch'è pertanto quanto di più moderno e di

---

(1) Liberalità relativa, giacchè se anche fu propugnatore dell'istruzione della donna, in un'epoca in cui la cultura di essa era cosa negletta, tuttavia si limita a voler formare il sentimento e la ragione perchè temeva la *femme savante*.

Tuttavia nella educazione vóluta da Fénelon già penetra la luce del mondo e la donna non è più confinata nel monastero.

(2) Non è improbabile che il concetto della dignità, della spiritualità, della libertà spirituale della donna, sia derivato alla Necker anche per influsso del Luteranismo che insisteva tanto sull'indipendenza interiore dell'uomo.

meglio sia stato scritto fino alla metà del XIX secolo sull'educazione muliebre.

Rousseau aveva disconosciuta la dignità della donna: Sofia, la donna perfetta, veniva educata soltanto in vista della felicità di Emilio: la sua educazione è relativa ai doveri di sposa, e pei doveri di sposa non pareva necessaria l'istruzione.

La Necker è dunque superiore assai a Rousseau come è superiore a M.me de Genlis, a Miss Edgeworth, Hamilton, Campan, Rémusat, Guizot, Carpentier, Caillard, ecc., ed a tutta la larga schiera di coloro (in modo speciale furono donne, che ebbero così modo di mostrare il loro valore come maestre e come scrittrici), che trattarono la questione dell'educazione femminile, di grande attualità nel XVIII e XIX secolo.

Ma la questione dell'educazione e dell'istruzione femminile trovò ancora caldi sostenitori nella Rivoluzione Francese; principalmente Mirabeau, Condorcet e Talleyrand, i quali vedevano eguaglianza di doti fra i due sessi e ne deducevano che alla donna debbono, del pari che all'uomo, essere aperte tutte le vie del progresso intellettuale.

Colla Rivoluzione Francese è superato il pregiudizio che teneva Fénelon lontano dal vero ideale di educazione muliebre, quello cioè di non volere la scienza per la donna, ritenendola ripugnante alla delicata natura femminile: e la Necker, contemporanea della Rivoluzione Francese, non poteva non accogliere uno dei pochi pensieri buoni sorti in mezzo a tanti orrori.

Ella dava alla Scienza il valore di mezzo per l'adempimento della suprema destinazione e respingeva la scienza che sotto il vessillo dell'assoluta libertà di pensiero disconosce la dignità della natura umana; poichè vedeva nella donna la più naturale, più possente educatrice (pag. 265) nella famiglia e nella società, per l'influsso molteplice che esercita attorno a sè, quale madre, sposa, sorella, fidanzata ed amica, vuole anche per lei la scienza: ma una scienza che non è tanto un cumulo di sapere quanto piuttosto una disposizione a conoscere e ad apprezzare ogni cosa (1).

Inoltre, vuole l'istruzione per la donna come la vuole ad un certo grado per tutte le classi sociali, onde combattere i mali che derivano alla società dall'ignoranza.

Ritiene essa che la donna sia dotata di potenze intellettuali inferiori all'uomo?

Ecco una questione che ha destato spesso vive controversie.

La Necker risponde, che contribuì a far ritenere la donna come inferiore, il fatto stesso di aver sempre trascurata la sua educazione, e se poi la donna appare creatura tanto diversa dall'uomo, cioè debole, delicata, mobile, impressionabile, facile all'esaltazione, capace ad un tempo di accendersi d'un santo ardore pel bene e di perseverare sotto certi aspetti su qualche via del male, non può esserle che giovevole una educazione seria e

(1) Pag. 332: « Les femmes selon nous doivent avoir du goût et de « la facilité pour l'étude, plutôt que beaucoup de savoir ».

solida: solo in tal modo la donna potrà esercitare quella vasta e benefica influenza che da lei si attende quale prima e più possente educatrice dell'umanità, vero perno della moralità sociale (pag. 242).

Concetto questo che si trova ripetuto in quasi tutte le opere moderne che trattano della educazione delle donne.

Ricordiamo ad esempio la invocazione del Rousselot nella *Storia dell'educazione della donna in Francia:*

« O femmes! Ce qui n'est au pouvoir d'aucun monarque, « d'aucune nation, il vous suffit de le vouloir pour l'exé-« cuter.

« Seules sur la terre, vous disposez de la génération et « seules vous pouvez en réunir les membres disperses et « leur imprimer le même mouvement.

« Jeunes filles, jeunes épouses, tendres mères, le sceptre « vous appartient, c'est dans votre âme bien plus que « dans les lois du législateur que reposent aujourd'hui « l'àvenir de l'Europe et les destinées du genre humain ».

La Necker, per provare la uguaglianza fra le doti intellettuali dell'uomo e quelle della donna, sostiene che fino a dieci anni « les filles et les garçons sont à peu près la « même chose », ma più avanti riconosce caratteristiche diverse: nella donna un più ricco potere sentimentale ed una maggiore sensibilità; nell'uomo un più saldo potere volitivo e razionale; caratteristiche dovute in parte a differenziazioni psicologiche in intima connessione colla diversità di sesso, ed in parte, nell'uomo, alla istruzione che mira a sviluppare la riflessione, e nella donna alla mancata istruzione (pag. 298) che la fa vivere

una vita ristretta nella cerchia di limitato orizzonte, e spesso frivola e sciocca (1).

Per combattere la vanità, dovuta un poco alla tendenza ed assai alla tradizione che s'impone colle sue frivole norme e colle sue vuote usanze, la Necker consiglia la educazione religiosa, che dà lo splendore della più vera bellezza, quello dell'anima forte, nobile e pura, che impronta ogni atto a dignità, dolcezza e carità; l'educazione religiosa fa della donna una gioia eterna errante fra le sventure umane: essa, nutrita di fede, addita all'uomo la virtù, lo sorregge nella lotta, lo rialza e conforta e perdona nelle cadute, e come non si esalta d'orgoglio se splende felicità, così, nella prostrazione del dolore, può sentire ed infondere la gioia sublime del sacrifizio, dell'eroismo, e rifulgere in tutta l'elevazione di cui è capace l'anima umana.

---

(1) La maggioranza degli psicologi vede sostanziali differenze tra la mente dell'uomo e quella della donna.

Ad es. il prof. Sergi, negli *Atti della Società Romana di Antropologia*, 1893, scrive in un articolo (« Se vi sono donne di genio »):

« Studiando le condizioni fisiche e le funzionali nella donna e parago- « nandole a quelle dell'uomo, io trovai la conclusione seguente: morfo- « logicamente e funzionalmente la donna non raggiunge lo sviluppo « normale maschile, ma in media resta indietro, come se vi sia un arresto « generale di sviluppo ».

Il Sergi conclude in seguito che la donna non è genio mai, perchè non raggiunge lo sviluppo completo, nè nelle sue facoltà fisiche nè nelle mentali.

Nel genio v'è invenzione, con visione definita e cosciente dello scopo nello spiegamento dell'attività; invece anche nella così detta donna di genio, il dispiegamento di forza non è mai originale, non ci dà mai creazione, ma solamente lusso e sfoggio più o meno vuoto di energia presa a prestito.

La Necker con rara acutezza di osservazione ci dà una completa, profonda analisi dell'anima femminile: una dote le attribuisce con perfetta sicurezza, una dote importantissima che nega invece all'uomo ed è la sagacità (1) innata (pag. 320); una finezza di divinazione quasi, che le fa in un attimo decidere della situazione più complessa (pag. 275), e la rende la più felice consigliera, la consolatrice che tutta l'anima affranta sa comprendere, la educatrice dal più squisito intuito (2).

---

(1) Il Legouvé scrive a questo proposito una pagina interessante nella *Histoire morale des femmes:*

« La pénétration féminine est sans égale pour juger les individus.

« Les moindres mouvements du cœur, les ridicules les plus cachés, « les pénétrations les plus secrètes, lui sont visibles comme des faits « extérieurs.

« Tout le système de défense et de domination des femmes se fonde « sur cette connaissance et elle est si profonde qu'elle leur suffit souvent « pour contre-balancer l'empire des lois et des coutumes.

« La femme connaît admirablement les hommes qu'elle connaît.

« Les femmes possèdent une conscience incroyable de leurs senti-« ments et même de leurs physionomies, grâce a cette sensibilité électrique « qui s'impressionne de l'imperceptible: elles trouvent le temps de sentir « mille fois plus que nous et de sentir qu'elles sentent: tout le manège de « la coquetterie, la science des regards, des inflexions de voix, des gestes « nous montrent dans la femme un être qui assiste à sa vie jusque dans « les moindres détails ».

(2) Il Siciliani scrive (*Rivoluzione e pedagogia moderna*):

« Non v'è magistero, non v'è autorità, non v'è forza al mondo che « possa sostituire l'opera della madre nella educazione dei figli.

« Divinatrice di sua natura, la madre sola intende il primo linguaggio « e l'intelligenza del figliuolo. E se è vero che la estrema delicatezza del « sentire è dote sovrana della donna, se è vero che la virtù del sacrificio, « fatta spesso abitudine, è dote sovrana della madre; se è vero che la « madre è la maestra autorizzata; evidentemente è da inferirne che disci-« plinando le impressioni primitive ella potrà agevolmente improntarne « di sè l'anima ed il cervello del bambino; può dar la prima forma, la prima

La Necker rileva un'altra dote che sublima la creatura; e al di fuori della quale essa non vede nè perfezione nè felicità: «le dévouement», su cui ci dà dei passi meravigliosi che richiamano quelli della sua eletta cugina sul medesimo soggetto (v. pag. 28 dell'*Allemagne*) (1).

Essa ha compreso che il sacrificio di sè è la prova più eccelsa del volere morale, perchè in tal caso si ha traduzione in atto della legge morale a prezzo di rinuncia ad ogni personale impulso.

Inutile sarebbe ogni tentativo di riprodurre le felici, acute, interessantissime osservazioni Neckeriane sulla psicologia femminile: colla stessa grazia e vivacità sorprendente, colla stessa delicatissima arte ci descrive e ci fa vivere, quasi drammaticamente, l'adolescenza avida di emozioni romantiche, le nozze esultanti della sana e seria giovinezza fiorente, la maternità santa, il declinare mesto e composto della canizie veneranda.....

« consistenza, la prima piega al carattere, può far sentire le prime com-
« mozioni e scintillare le immagini prime.

« La madre, insomma, come esempio vivo, come precetto parlante,
« come sorgiva perenne di affetti sinceri, caldi, irresistibili, prorompenti,
« è base fondamentale non solo alla formazione e alla generazione, ma
« altresì alla correzione e alla rigenerazione psichica dell'individuo ».

(1) « On leur rend honneur par les affections qu'elles inspirent; mais
« celles qu'elles accordent sont presque toujours des sacrifices. La plus
« belle des vertus, le dévouement, est leur jouissance et leur destinée: nul
« bonheur ne peut exister pour elles que par le reflet de la gloire et des
« prospérités d'un autre; enfin vivre hors de soi-même soit par les idées,
« soit par les sentiments, soit surtout par les vertus, donne à l'âme un
« sentiment habituel d'élévation ».

PARTE II.

Relazioni dottrinali della Necker con altri pedagogisti.

Capitolo I.

Influssi anteriori alla rivoluzione pedagogica moderna.

§ 1. **Introduzione.** — Poichè la formazione di un sistema filosofico dipende da « cause psicologiche » quali il carattere e le condizioni individuali dello scrittore, il carattere e le condizioni del tempo e del popolo in cui il sistema si svolge e da « cause logiche », ad es. il processo storico dello svolgimento logico delle idee filosofiche e queste ultime risiedono sia nella natura delle questioni stesse da risolvere, sia nella natura delle idee che in tempi precedenti si svolsero, la parte seconda del presente studio, cioè « la rete degli influssi », si può riguardare come « genesi psicologica e logica ad un tempo », infatti darà sia gli influssi del pensiero precedente e contemporaneo, sia rilievo alla logica interiore dello stesso processo di pensiero Neckeriano, attraverso alla visione del valore di questo come precursore, e suscitatore del pensiero posteriore, che appare derivante per naturale, intrinseca deduzione logica da quello Neckeriano.

La parte seconda, adunque, non fa che integrare la genesi psicologica data dalla prima parte che tiene specialmente presente, nell'esame dello svolgersi della dottrina, il carattere e le condizioni individuali dell'autrice e complessivamente le due genesi psicologica e logica costituiscono la genesi «storica» del sistema (1).

Le impronte incancellabili di indirizzi di precedenti dottrine, risulteranno da un successivo accostamento che permetterà di rannodare singoli punti della dottrina della Necker ad alcune tendenze generali, e sarà grato poter constatare che l'*Education Progressive* contiene le idee migliori della pedagogia precedente e la maggior parte di quelle che i pedagogisti della rivoluzione pedagogica moderna, a partire da Rousseau, scopriranno e svolgeranno.

Vedremo come la Necker sia la più illustre pedagogista del XVIII secolo, sebbene questo secolo conti una legione (2) di altre donne insigni che si occuparono collo stesso zelo, se non colla stessa profondità, di questioni educative: cosicchè, come rileva il Compayré nell'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, 1904, Paris, per un contrasto degno di nota, sono le donne, la cui educazione era meno curata

(1) Come si debba studiare un sistema filosofico, vedi: CANTONI, *Storia compendiata della filosofia*, Hoepli, 1897, Milano.

(2) M.me de Genlis, Edgeworth, Hamilton, Campan, De Rémusat, Guizot, ecc.

di quella degli uomini, che si interessarono maggiormente dell'educazione della giovinezza.

Qui possiamo aggiungere che questo fenomeno non è privo di significato, giacchè può darci prova che davvero la necessità di pensare seriamente alla educazione, specie a quella femminile, era una esigenza profondamente sentita dal tempo, se la donna, malgrado la trascuranza in cui era fino allora tenuta, sorgeva a rivendicare il diritto dello spirito.

§ 2. **Medioevo e Rinascimento.** — È opportuno accennare alla notte ed ignoranza del medioevo, in cui la trascuranza in fatto di educazione era dovuta alle condizioni sociali del popolo.

Mancavano la sicurezza ed ogni comodità di vita, condizioni necessarie perchè la riflessione sottentrasse all'istinto nel problema educativo, cioè l'arte alla cieca natura.

Le guerre continue mostravano unicamente la necessità della educazione fisica, e la mancanza di salde organizzazioni statali impediva il costituirsi di lingue nazionali quale strumento importante di emancipazione intellettuale di educazione.

A torto quindi si attribuisce l'ignoranza medievale alla Chiesa, presentata spesso quale nemica dell'istruzione.

Le cause dell'ignoranza stavano nelle condizioni sociali, ed al Clero anzi si deve se, in mezzo alla barbarie generale, fu possibile mantenere qualche tradizione della cultura

antica. Basti ricordare i celebri monaci di S. Benedetto nel convento di Monte Cassino. Ricordiamo poi, per parte dei Padri della Chiesa, il culto della filosofia, pur facendola ancella della teologia.

Dominata dapprima dall'intento di accordarsi e conformarsi ad un dogma o dottrina religiosa, la filosofia medioevale passò in seguito ad una nuova fase diretta a combattere il dogma, asserendo che l'uomo è impotente a procurarsi colla ragione il vero reale e darcene scienza.

Quanto dunque il medioevo conteneva di valido ad alimentare nelle epoche successive il problema educativo, cioè la filosofia dogmatica positiva che credeva possibile alla ragione di apprendere il reale e darcene scienza, è stato dalla Necker riconosciuto insieme ad alcune esaltate virtù negative quali l'obbedienza e l'abnegazione.

E venendo al Rinascimento che fissa molti principii essenziali sull'educazione e determina l'avvento della pedagogia moderna, troviamo che del pari la Necker ha colto quanto di più profondo ha dato il periodo.

L'educazione liberale del Rinascimento vuole curato il corpo non meno che sviluppata l'intelligenza e stimolate le forze morali: col Comenius si insegnano cose, non più parole, e invece di sviluppare, come nel medioevo, soltanto il meccanismo dell'intelligenza rendendo la mente schiava del sillogismo, si procura di formare l'uomo intero: sentimento, intelletto e volontà.

Queste intenzioni non sono sentite costantemente nella nostra autrice?

§ 3. **I Portorealisti.** — Leggiamo nell'*Histoire de l'instruction et de l'éducation* del Guex, pag. 105:

« Porte-Royal rasé, ses maîtres dispersés (1), chassés « ou emprisonnés, la méthode de ses solitaires n'en sub- « sista pas moins. Leur esprit a pénétré en France dans « toutes les écoles où l'on fait de l'éducation rationelle, « et il est encore vivant de nos jours ».

E in Saint-Beuve, *Porte-Royal*, 1901, Paris, pag. 100, vol. IV:

« L'influenza di Porto Reale in tutti i trattati più o « meno posteriori è evidente ».

Basterebbero queste semplici affermazioni, per consigliare l'analisi della dottrina professata nella celebre abbazia (2) di Chevreuse (Parigi), onde scorgere gli influssi sulla Necker.

Non poteva, infatti, la meditazione Neckeriana sul problema educativo, sfuggire alle influenze del pensiero precedente, vastamente e lungamente elaborato da tanti tenaci e forti uomini di intelletto e di azione, nella raccolta solitudine di Porto Reale, che offriva colle sue *Petites écoles*, anche il campo sperimentale agli austeri pensatori.

Lo spirito di Porto Reale sopravvisse alla rovina delle

---

(1) I Gesuiti fecero decidere dal Re, il 6 marzo 1656, la dispersione dei solitari di Porto Reale e degli allievi ch'essi istruivano.

(2) Prese il nome di P. R. des Champs quando Mère Angélique Arnauld trasferì la comunità a Parigi nel sobborgo di San Giacomo.

scuole, per mezzo dei libri dei solitari, e fino ad un certo punto la razza stessa dei solitari si perpetuò.

Sebbene la Necker sembri non aver conosciuto direttamente i Porto Realisti, però (come viene osservato dal Burnier, pag. 320, *Histoire littéraire de l'éducation morale et religieuse en France*, 1864), soprattutto l'amore vero, profondo, cristiano pei fanciulli, è il tratto per cui noi vediamo riprodursi nella Necker la dolce e serena fisionomia degli educatori di Porto Reale, di cui essa ha realmente presa la successione.

Quando si parla di Porto Reale si fa riferimento alla dottrina giansenista di Saint Cyran (1) di cui è imbevuta la comunità che annoverò tanti autorevoli ispiratori dell'educazione (2), ma ci riferiremo pei nostri confronti di

---

(1) L'origine dell'abbazia rimonta al 1204: e così i Gesuiti caratterizzano l'origine di Porto Reale.

« Paulus genuit Augustinum, Augustinus Calvinum, Calvinus Jansenium, Jansenius Sancyranum, Sancyranus Arnauldum et fratres eius ».

Cosicchè vediamo in Agostino uno dei più profondi e metafisici padri della Chiesa che esercitò sulla teologia cristiana e sulla filosofia spiritualista una influenza vastissima e lungamente durevole.

Quando nel 1635 Saint-Cyran è preso quale confessore di Porto Reale dalla badessa Mère Angélique, divenne l'anima della comunità, e quando l'*Augustinus* di Jansenius sulla « Grazia » fu condannato, San Cirano fece le difese del libro e si attirò la inimicizia dei Gesuiti.

I Porto Realisti si chiamarono Giansenisti perchè difensori delle idee di Giansenio sull'*Augustinus* mediante Saint-Cyran.

(2) Nicole, « le moraliste pénétrante, l'écrivain modéré, le penseur « judicieux, le type achevé de l'honnête homme » (Compayré), l'autore dell'*Educazione di un principe*, che è però una serie di riflessioni pedagogiche applicabili ai fanciulli di ogni condizione.

dottrina, di preferenza al Nicole, che delle idee di Porto Reale è la voce più suggestiva e caratteristica.

Egli, come la Necker, seppe conciliare quanto vi ha di più profondo nell'umanesimo, con lo spirito cristiano: al pari della Necker scrive un'opera che ha valore per tutti gli uomini desiderosi di ascendere dall'animalità all'umanità, ed è frutto di un ripiegamento dello spirito che attinge dalle profondità dell'essere le norme della vita.

Alcuni motivi avvalorano il nostro asserto di tracce Portorealistiche nella Necker: 1° il Cristianesimo, profondamente vissuto nell'intimo, dai solitari (derivati da Calvino attraverso a Giansenio), come dalla triste nostra Necker isolata dalla sua sventura e dalla sua stessa superiorità (continuatrice parimenti del pensiero di Calvino, ma attraverso a Lutero); 2° il pessimismo dei Giansenisti rinato, se pure mitigato nella Necker; essa non guarda, come i Giansenisti, con esclusiva malignità all'umana natura, ma ad un tempo scorge nell'uomo la malvagità e la bontà naturale; 3° il pensiero educativo con auto-

---

LANCELOT, l'ellenista segnalato, il grammatico che crea metodi per le lingue.

ARNAULD, collaboratore alla « logica » (insieme col Nicole) ed alla *Grammatica generale*, inoltre compositore del *Regolamento degli Studi nelle lettere umane.*

COUSTEL, autore des *Règles de l'éducation des enfants*, 1687. Lo scritto che ci fa meglio penetrare nella vita intima delle « Petites écoles ».

VARET, autore dell'*Educazione cristiana*, 1668. Fontaine, Guyot, Jacquelin Pascal, e molti altri meno noti.

nomo svolgimento fuse la morale teologica con l'umanesimo bello, sereno, completo; grazie al gusto per i tesori del classicismo, gusto che ritroviamo (1) negli studiosi di Porto Reale (citiamo: Pascal), come nella figlia di Benedetto de Saussure che doveva pur serbare una impronta della accolta di dotti che l'attorniava fanciulla.

La formula, ch'è il motto educativo Portorealista « formare il giudizio », compendia il significato di tutta la dottrina giansenista.

Il giudizio è la più naturale e semplice espressione della ragione e diceva Pascal, grande gloria di Porto Reale, nei suoi *Pensées* (vol. XII, *Œuvres*, pag. 269): « Sou- « mission et usage de la raison voilà en quoi consiste le « vrai christianisme ».

Dunque, poichè il vero cristianesimo consisteva nel retto, ma pur sottomesso uso della ragione, si richiedeva di formare anzitutto il giudizio.

L'uomo, misero, decaduto, dopo il primo peccato (come tratteggiano le pagine dell'*Augustinus*), può rigenerarsi e redimersi per virtù del « pensiero ».

È decisamente additato da Porto Reale all'educatore « formare il pensiero, il giudizio, e attraverso al giudizio,

---

(1) È cosa singolarmente degna di nota questa osservata dal Compayré, che mentre, nell'*Augustinus*, Giansenio rinnega non solo i piaceri dei sensi ma anche quelli dell'intelligenza e le curiosità nello spirito, i discepoli di Giansenio abbiano organizzato un sistema di istruzione superiore a quella dei Gesuiti e conforme alle migliori tendenze moderne, dimostrando di amare le lettere ed insegnare ad amarle.

il cuore, l'anima »; istruire quindi nella vera morale, impedire il sorgere delle passioni, formare costumi sani, dare il desiderio del bene, il gusto del bello.

Tutto questo troviamo nel Nicole, insieme ad osservazioni originali sul contributo che può portare al raggiungimento di tali fini, l'insegnamento delle varie discipline; pensieri che la Necker riprende e sviluppa. È facile scorgere molti punti di contatto nonchè di reazione nella concezione dell'uomo: sono d'accordo nell'intendere il corpo come non differente da quello degli animali, ma l'anima è creata ad immagine di Dio, è spirituale ed immortale come Lui.

La nota fosca e disperata della corruzione naturale della natura umana, che ritroviamo in tutti i Giansenisti affermanti che le inclinazioni del fanciullo sono tutte corrotte (ed egli trova piacere soltanto nelle cose che conducono al vizio), è decisamente ottemperata dalla constatazione per parte della Necker, di disposizioni buone accanto alle cattive, nel fanciullo, fin dalla nascita.

Ma un senso uguale di pietà per la piccola creatura malata di corruzione originale, fa che i solitari e la Necker si commovono di tenerezza infinita e moltiplicano le cure, la vigilanza, la pazienza, la dolcezza, quali mezzi disciplinari, convinti della dignità delle anime che consideravano come depositi sacri di cui dovevano render conto a Dio.

E poichè l'anima è cosa di Dio anche la donna doveva essere istruita: senonchè rispetto alla donna era ritenuta

sufficente l'educazione religiosa, e Boileau nella satira sulle donne mette fuor di pari la fanciulla allevata a Porto Reale. Vede in lei:

« l'épouse sans tâche en sa conduite
« . . . . . aux vertus instruite,
« aux lois de son devoir réglant tous ses désirs ».

Il problema dell'educazione femminile sentito in modo insufficente unilaterale dai portorealisti è invece trattato a fondo e visto nella sua piena complessità dalla Necker: per lei la donna cresciuta nel silenzio continuo, in quella rinunzia ad ogni attacco terrestre ed umano, in quel rinnegamento di ogni espansione e gaiezza, in un ciclo corruscato sempre da un pensiero di morte è quasi un fiore di cimitero; e rivendica perciò la necessità di una conoscenza della vita, del mondo; prescrive i moderati svaghi, le letture profane, e tutto ciò che sembri atto a favorire la completa formazione di una donna buona e pia, ma umana, capace di essere madre, non soltanto vestale di chiostri solitari.

Venendo alla morale Neckeriana, tutta formata di elementi intensamente e sentitamente interiori, dobbiamo dire che è assai vicina alla concezione portorealista, specie per la posizione centrale che nella educazione assume la formazione del carattere.

Senonchè il carattere per la Necker è raggiunto attraverso alla cultura della volontà, mentre pei portorealisti attraverso alla cultura del giudizio, della ragione.

La teodicea giansenista che di fronte alla onnipotenza ed onniscienza divina negava con acre ed amara voluttà la libertà del volere, germinava un'ascetica suggestiva di interiorità pensosa e dolorosa; vedeva nel fanciullo l'uomo decaduto sottomesso ai sensi, incapace di libertà, di volere, rivestito di innocenza e di grazia dal battesimo, finchè non fosse giunta l'età di ragione, in cui la grazia diviene uno stato riflesso, sentito e praticato, traducendosi in ragione, che è lotta contro la natura corrotta, è penitenza di ogni ora contro ogni oggetto di passione, di desiderio, di libertà, di vanità, ed è pertanto virtù.

Si trattava dunque nell'educazione di dare al cristiano la coscienza della sua grazia e fargliene apprendere il possesso e la direzione sotto il buon volere di Dio.

La ragione è rispetto alla educazione per Porto Reale, ciò che è il volere per la Necker, senonchè la volontà buona della Necker mira alla formazione dell'io, al conseguimento di un perfezionamento e della grazia finale, mentre la ragione è per il giansenista, sforzo di annullamento continuo e vano dell'io.

Comunque, la ragione è in ultima analisi anche per Porto Reale niente altro che volontà di virtù: senonchè è un conato che si perde nel nulla, se la grazia di Dio non accompagna e Dio l'accorda a suo talento.

Dottrina cupa ed esasperante! non v'è che angoscia in questa concezione dell'educazione, in questo dramma fatale, e nel sorriso dei maestri non v'è che abbandono e sfiducia.

La Necker dunque reagisce vigorosamente al Portorealismo, accettando la libertà del volere e rendendo lo sforzo buono volontario meritorio della grazia.

Tuttavia non può che essersi altamente ispirata al rispetto profondo della persona umana e particolarmente dell'anima del fanciullo, che si aveva a Porto Reale; non può che aver tratto calore da quella carità ardente che tentava unicamente di strappare le giovani anime alle cattive tendenze: devozione profonda di anime cristiane che si donano ad altre senza riserva pur di elevarle e salvarle! carità piena di dolcezza che, originando dalla grazia, ha tutte le tenerezze dell'amore naturale senza averne i difetti e le debolezze; non può che aver tratto forza per la coscienza educativa da quel sentimento profondo di responsabilità che gravava sugli educatori di Porto Reale (1).

La Necker ha in comune coi Portorealisti, la visione del compito dell'educatore: mostrare al fanciullo il fine cui l'uomo deve mirare ed avviarlo, servendosi di uno dei mezzi principali: l'istruzione. È voluta dai Portorealisti una educazione generale, vasta, che abbracci tutte le

---

(1) Pag. 58, vol. II, *Ed. progr.*

« L'idée qui justifie à nos propres yeux les rigueurs nécessaires de l'édu-
« cation c'est celle de notre responsabilité inévitable, immense.

« Et il n'est pas du tout difficile de mettre cette idée à la portée de
« l'enfant.

« Je réponds de vous, mon enfant, peut dire un père, j'en réponds devant
« Dieu qui vous a donné à moi, comme un bienfait, et j'en réponds aussi
« devant tous les hommes ».

facoltà, se pure il giudizio sarà l'oggetto cui convergeranno le cure: e saranno le qualità solide che si cercherà di ottenere a preferenza delle qualità brillanti più dannose che utili: come si dovranno cercare i metodi più atti ad educare, attraverso all'esperimento.

Orbene tutta questa parte di pensiero è conservata nell'opera della Necker, soltanto viene migliorata, poichè l'azione preponderante, morale, nobile e alta, che dava a Porto Reale una educazione grave, angosciosa, unilaterale, è giustamente temperata da una cultura più completa di tutto l'uomo.

Circa l'istruzione è interessante vedere come già a Porto Reale si volesse estesa a tutti: diceva Coustel: « quelque esprit qu'ait un enfant, il lui est utile d'être « bien instruit dès sa jeunesse, comme il est utile à une « terre d'être bien cultivée, quelque fonds qu'elle puisse « avoir »; per l'apprendimento linguistico poi si riteneva che fosse necessario presentare buoni modelli (1) onde riempire lo spirito solo di idee ed espressioni perfette, che ricompariranno al momento necessario.

Allo studio poi, non sono tolte le sue salutari difficoltà, quantunque si cerchi di renderlo piacevole, ed alla memoria si voglia affidato solo ciò che l'intelletto ha compreso.

Certamente, quando la Necker dice che ai fanciulli bisognerebbe insegnare solo cose squisite perchè la loro

---

(1) Pel latino il Nicole consiglia Terenzio, Cicerone, Virgilio, Orazio.

mente è ristretta e conviene riempirla di materiale prezioso, ha presente il passo del Nicole che dice precisamente:

Pag. 90: « Non bisogna mai far imparare a memoria « se non cosa che sia eccellente ».

Ma la memoria è coltivata non per sè a Porto Reale: sibbene perchè essa agevola il giudizio. I Giansenisti, seguendo il movimento razionalistico che s'era diffuso nella seconda metà del XVII secolo, propugnarono contro i Gesuiti la necessità che si coltivasse negli scolari la capacità della riflessione personale: il giudizio; e Nicole diceva nel suo discorso preliminare sulla « logica »: « on « se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir « les sciences et on devrait au contraire se servir des « sciences comme d'un instrument pour perfectionner sa « raison ».

Il piano di studi proposto dalla Necker per sviluppare le facoltà del giudizio e del ragionamento, il sentimento e l'immaginazione è la « mise en pratique » del precetto di Nicole. (Vedi vol. II, *Ed. progr.*, pag. 335 e seg.).

È da notare però, che la Necker contemplò il giudizio solo sotto l'aspetto di facoltà che, convenientemente esercitata, prende il nome di *buon senso*, e riguardò come ostacolo alla formazione ed alla cultura di esso, la tendenza naturale che porta a giudicare delle cose e delle persone secondo la passione, il gusto ed i sentimenti nostri proprii. Tuttavia dobbiamo segnalare nella Necker l'influsso portorealista riguardo all'importanza data al

giudizio ch'è base del razionale, dell'approvato, del bene: lo sviluppo e l'esercizio del giudizio, porta alla razionalità buona, alla moralità, consistente nello sforzo di passaggio ad una specie di incoscienza della virtù, o « naturalità razionale » (1).

Ma l'aver riconosciuto l'importanza del giudizio è, sia per Porto Reale che per la Necker, dovuto all'impronta religiosa protestante, che vuole possibile il libero esame; come pure devesi alla affinità religiosa quella coloritura mistica (2) che dobbiamo riconoscere in entrambe le concezioni educative: per questo misticismo l'anima non è che una cosa sola con Dio: « in ipso vivimus, moveamur et sumus », cosicchè l'uomo non ha che lasciar agire in sè la divinità; vivere è abbandonarsi in Dio in eterno, in una pace spirituale sconfinata.

Coloritura mistica che a Porto Reale si cangia in vero ascetismo, quando Pascal proibisce persino il pensiero sulla geometria, se questo è fonte di gioia all'uomo; e quando si impedisce l'emulazione temendo di destare l'amor proprio, l'orgoglio, vediamo come il temperamento fisico debba sostenere una vera lotta mediante la mortificazione di sè stesso per sublimare la propria natura.

Ma la Necker sfugge all'eccesso e resta in quella

---

(1) V. Vidari, *L'individualismo nelle dottrine morali del sec. XIX*, 1909.

(2) « Misticismo » è il processo organico dello spirito che tende ad unificarsi coll'assoluto — è uno stato di estasi.

« nuance » di misticismo evangelico che nel XVII secolo ha uno dei più illustri e magici rappresentanti in Fénelon.

Fénelon seguiva le emozioni del cuore, i sogni della immaginazione, gli slanci del pensiero e traeva la fede dalla stessa considerazione della natura dell'anima umana. Era il libero « éclair » del pensiero, Fénelon, in contrapposizione all'altro grande mistico contemporaneo Bossuet « il dogma tradizionale », ed esercitò forte ascendente in Francia ed all'estero.

(Ricordiamo l'influsso sull'istituto di Saint-Cyr, diretto da M.me de Maintenon).

Orbene poteva la Necker non esser attratta nell'orbita del misticismo di Fénelon trionfante?

Ma è opportuno notare che il misticismo Neckeriano, pur derivando dal movimento precedente, già si distacca e si delinea moderatamente conforme alla sintesi di vita propria del razionalismo.

Non bastano le meditazioni divine che ci avvicinano a Dio sulle ali della estasi: non occorrono i cilici, il dispregio e l'annichilazione di sè stessi: il divino si attinge con la pratica severa e tenace della legge morale.

Questa esigenza altissima di libertà spirituale, accanto alla fede, esigenza religiosa e filosofica insieme, è il maggiore titolo di modernità della Necker, è il vessillo delle due correnti mirabilmente fuse in lei: il razionalismo ed il romanticismo.

È opportuno a questo punto, qualche accenno ad

un'altra grande congregazione contemporanea della Portorealistica, la congregazione dei Gesuiti che non ho ritenuto confrontare colla Necker in apposito paragrafo, perchè rappresenta la tendenza antagonistica alla Giansenista, sì da rendere a priori escluso ogni influsso sulla Necker. Per i Gesuiti l'educazione si riduce a una coltura superficiale delle facoltà splendide dell'intelligenza: si cura la retorica e la memoria invece della logica, si abitua all'obbedienza indiscussa invece di sviluppare la libertà morale, l'indipendenza intellettuale come primo fattore della personalità: si esercita l'immaginazione, si disciplina il gusto, ma si teme di risvegliare le profondità dell'anima umana con lo spirito dell'esame e della riflessione personale.

Cosicchè, di fronte ai Gesuiti, la Necker è veramente una reazionaria: un solo pensiero di poca importanza accetta (pensiero che veniva invece respinto dai Portorealisti), ed è la necessità di alimentare una giusta emulazione tra i fanciulli.

Pensiero che derivava a lei più direttamente per un altro influsso, ed è l'influsso Lockiano: Locke le faceva tenere presente nell'anima del giovanetto qualcosa di vivo e forte e capace di colorire di sè tutta la coscienza, il senso dell'onore. Era questo per Locke un sentimento elevato tale da determinare le azioni come legge sovrana. Ora la Necker non cade nell'errore di Locke: essa vede che questo sentimento dell' onore, della reputazione, non è sufficiente quale centro della vita morale, ma lo

riconosce utile in giusta misura nell'educazione; nella necessità di stabilire l'emulazione poggiante sull'amor proprio.

Capitolo II.

Influssi del primo momento della rivoluzione pedagogica moderna cioè: « gli scopritori dell'educando ».

§ 1. **Rousseau** (1712-1778). — La rivoluzione pedagogica s'inizia con Rousseau e Kant, i quali misero in luce l'energia del pensiero umano come degna di educazione libera ed essenzialmente razionale: l'educando è una energia spirituale che deve essere lasciata libera di espandersi perchè è capace di svolgersi.

Dopo la Rivoluzione Francese si aggiungerà ancora che l'educazione è diritto dello spirito in qualunque momento.

È questo il pensiero rivoluzionario, demolitore di tutte le vecchie concezioni pedagogiche preesistenti, che vedevano nell'educazione il privilegio di classe nell'educando; l'uomo parte di una organizzazione e pertanto sottoposto a tradizioni (confessionalismo), l'uomo « tabula rasa » su cui il sapere si costruisce mediante le percezioni sensibili, donde deriveranno le idee generali, l'uomo recipiente capace di contenere il sapere offertogli dall'ambiente (passivismo), l'uomo « cera plasmabile » dal di fuori (eteronomia), l'uomo per cui l'educazione è adornamento

esteriore (ornamento) che rende la società gaudiosa di sè.

Orbene la Necker, sotto l'influsso diretto (1) del Rousseau, rivendica essa pure l'io soggettivo sull'oggettivo, ma però a lui per molti riguardi reagisce.

L'opera della Necker è quasi tutta rivolta a confutare il suo grande conterraneo, che dà nell'*Emile* una fulgida improvvisazione del genio intorno alla natura umana, il sogno di un visionario, più che il sistema di educazione rispondente ad un uomo reale.

Essa segna un primo progresso rispetto a Rousseau, in quanto distingue ciò che in Rousseau è indistinto, le basi filosofiche dalle basi scientifiche dell'educazione.

L'*Emilio* è ad un tempo filosofia e psicologia pedagogica, invece l'opera della Necker è distintamente filosofia dell'educazione nel primo momento e psicologia dell'educazione in un momento successivo, cosicchè essa reclama, accanto alla filosofia dell'educazione, la scienza dell'educazione o conoscenza empirica dell'educando.

Una affermazione, ch'è costante grido dell'anima, nella sincerità talora violenta delle rivelazioni spirituali è

(1) *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Compayré.
« Les femmes particulièrement s'éprirent des idées d'un philosophe « qui par sa sentimentalité éloquente, parlait à leur cœur. Au premier « rang de celles qui doivent être considérées à des degrés divers, comme « des disciples ou tout au moins comme des émules de Rousseau, on « peut citer: M.me d'Epinay, M.me de Staël et même M.me Necker de « Saussure, une libre penseuse, une protestante libérale, une protestante « orthodoxe ».

grande nota da rilevare in Rousseau e ne sarà improntata la Necker: l'affermazione dei valori e pensieri ideali, donde la fede nella virtù.

Ma la virtù pone sotto l'egida fallace del sentimento anzichè della ragione, ed egli professa così una pericolosa filosofia del sentimento che, nella Necker, verrà corretta con una giusta proporzione di razionalismo e con una insistenza sulla necessità della cultura della volontà nutrita di religiosità.

Si può ritenere che in quasi tutti i principii la Necker non s'accorda con Rousseau, nella pratica di preferenza accade che i due pensatori si avvicinino.

Già la troviamo discorde in quel famigerato principio Roussoiano della naturale bontà perfetta del fanciullo.

Per lei invece, alquanto Portorealista, è anche cattivo: di conseguenza, prima cura dell'educatore è raddrizzare, correggere: che l'uomo sia buono e cattivo ad un tempo, dichiara a pag. 195, vol. I, *Ed. progr.*, allorchè riconosce quale germe di bene nel cuore dell'uomo, il senso del dovere e della virtù; germe di male, la tendenza a deviare dalla via buona che prescrive il dovere.

Circa il fine dell'educazione Rousseau pone la « felicità », Albert. Necker il perfezionamento. Dunque antagonismo assoluto nel principio e nella finalità filosofica (1) su cui poggia la dottrina educativa.

---

(1) La felicità, secondo Rousseau, è conseguibile perchè l'uomo di natura essendo buono e libero è necessariamente giusto e felice.

Ma un merito ha sopratutto la Necker sul Rousseau: l'aver visto più a fondo di lui il problema della formazione della donna; l'aver visto come questo sia il nocciolo del problema educativo. Essa lamenta poi per tal riguardo che nel programma di Rousseau si dia un'educazione esclusivamente relativa ai doveri coniugali.

Sophie, malgrado i suoi difetti, è già una donna moderna in quanto possiede questa qualità preziosa e nuova « que « sa vertu est aimable »; essa non è più la donna del convento. Ma preme assegnare un ideale anche alle molte donne cui non sarà dato sublimarsi nella sacra voluttà dei doveri e dei sacrifizi materni e coniugali: alle molte, cui sarebbe nota solamente l'amarezza d'una vita mancata, perchè videro calpestati i sentimenti che formavano l'essenza della loro anima, videro infeconde le più ardenti aspirazioni del cuore.

Questo sente bene la Necker, e quanto alla donna la cui destinazione non sarà fallita, vuole tuttavia sia chiamata tardi al matrimonio affinchè abbia avuto il tempo di diventare spirito seriamente illuminato, preparato degnamente alla elevatezza dell'ardua missione.

Il matrimonio, invero, non dovrebbe avvenire se non a completa maturità fisica e quando sia stata messa a prova la saldezza di carattere, perchè è unione eterna in cui deve essere amore eterno, eterno dovere, eterna sollecitudine, eterna responsabilità.

Soffermiamoci sul confronto coi più salienti principii Roussoiani.

L'idea dell'innocenza assoluta del fanciullo è modificata nella Necker dal concetto cristiano, ma essa pure decisamente Kantiana vuole la conciliazione del suo principio col riconoscimento del libero arbitrio, della responsabilità personale; e poichè l'uomo è moralmente buono o cattivo solo quando innalza la sua ragione fino alle idee del dovere, della legge, vuole che la forza esercitata dalla educazione sul fanciullo miri a sviluppare questo senso della legge morale e religiosa, onde l'uomo esca dall'involuto semplice stato di natura a cui lo ridurrebbe invece Rousseau col suo programma « lasciar che il fan-« ciullo cresca e si educhi ».

Occorre osservare come nell'uomo educato secondo natura dal Rousseau, non manchi l'intuizione del bene e del male, la coscienza, la guida interiore della condotta: creata appunto dall'*amor sui* che è la sorgente di quanto v'è in noi di buono, sacro, fecondo.

Ma « l'amor sui » il principio in virtù del quale l'uomo, tendendo a perseverare nel proprio essere, produce per sviluppo del suo germe tutta l'efflorescenza spirituale e rimane indipendente da qualsiasi forza che non sia azione fisica insuperabile, può degenerare e non garantisce che l'uomo si conservi tipo perfetto di giustizia nella società, poichè l'uomo, lungi dal comportarsi col prossimo conforme a quanto esige dagli altri per amore di sè, può giungere a volere che, come ci preferiamo al prossimo, così gli altri preferiscano noi a loro stessi.

Al minaccioso trionfo dell'egoismo rimedia la Necker,

la quale vede tuttavia il tesoro offerto in germe nel pensiero di Rousseau, e dice come bisogni educare con metodo (1) corrispondente alla natura psicologica umana (non solo individuale) che è viva, liberamente attiva, e quindi non si trattò che di agevolare l'acquisto della piena libertà morale, garantendola con un principio perenne, indissolubile dalla moralità piena, quello religioso.

Vediamo quindi come la Necker rifugga dalla educazione puramente negativa di Rousseau: essa, come Kant, concilia la negativa colla positiva, la libertà dell'educando colla autorità del maestro.

Dirà: « l'educatore non deve lasciar fare, ma far fare » e ad un tempo: « si fortifichi la volontà permettendole di « esercitarsi, di decidersi liberamente »; già è stato detto nella prima parte del presente studio come l'idea di una educazione « progressiva » della Necker corrisponda all'idea Roussoiana dello sviluppo successivo delle facoltà.

Coll'idea di progressione la Necker corregge Rousseau, il quale vede piuttosto un succedersi, cioè quasi un crearsi cronologico di disposizioni nuove, mentre nella natura

---

(1) La modificazione del concetto Roussoiano che Dante esprime dicendo (C. XI, *Inferno*) come « secondo natura debba procedere nostr'arte » sarà riaffermato da tutta la pedagogia posteriore e sul naturalismo riposano i capisaldi della moderna pedagogia scientifica. Ved. pag. 40, Marchesini, *Il neutralismo nella dottrina di Rousseau e nella età nostra*, 1913.

La Necker, a p. 135, vol. I, *Ed. progr.*, scrive: « Laisser agir la nature, « dans le sens le plus raisonnable de cette expression ».

non si scorgono cominciamenti di tendenze, ma tutte sempre si sviluppano da germe già « ab origine » esistente se pure in forma meno sensibile. Tuttavia, non escludiamo nell'*Emilio* elementi rivelanti un interiore criterio direttivo, rappresentato dalla « progressività dello sviluppo mentale del fanciullo », criterio che servì di modalità direttiva alla Necker, come determinò l'impronta di moltissime altre opere di pedagogisti posteriori a Rousseau.

La Necker è ben apertamente della scuola di Rousseau quando raccomanda la cultura dei sentimenti e delle facoltà « qui entretiennent dans l'âme cette disposition « calme, élevée, sereine, pleine de charme, qu'on appelle « la contemplation », e pertanto, il gusto del bello.

Vediamo con quanta freschezza dica: « Montrez-lui un « beau coucher de soleil. Que rien de ce qui peut enchanter « ne passe inaperçu ».

Ma a tutte le facoltà, tutte le attitudini, ella dichiara possa dirigersi in ogni età efficacemente l'educatore, mentre Rousseau vede nella prima età il fanciullo reagire soltanto sotto l'idea di necessità, come a dodici il movente della condotta sarà l'utilità, a quindici l'idea del dovere.

La Necker reagisce a quasi tutti gli errori di Rousseau ed anche a quello gravissimo per cui questi dichiara il fanciullo incapace di sentimento morale e religioso prima dei quindici anni, età in cui si verifica il nascimento dell'uomo dal fanciullo e vuole si crei niente altro che la

religione naturale che trova il suo catechismo nella « pro-« fessione di fede del Vicario Savoiardo », e consiste in poche verità semplici ed inconcusse quali l'esistenza di Dio e l'immortalità dell'anima, dimostrate dalla pura ragione prescindendo da ogni religione positiva.

Sappiamo con quanta eloquenza la nostra autrice insista sulla naturalezza con cui la madre può ispirare la moralità e il sentimento del divino al bimbo che tiene sulle ginocchia.

Ed appare strano che Rousseau riconosca la necessità di fare sorgere per tempo il sentimento religioso, mentre per il sentimento nazionale, ad es., dice che « ogni vero repubblicano succhierà col latte della madre l'amore alla sua patria ». « Un fanciullo aprendo gli occhi non deve vedere che la patria, soltanto la patria »: così troviamo nelle sue *Considerazioni sul governo della Polonia*.

Ma l'errore del credere incapace di moralità e religiosità il fanciullo, deriva dal vizio psicologico che consiste nell'aver assunto (come osserva il Marchesini, pag. 178, *Il negativismo in Rousseau*, op. cit.), la ragione morale ed il concetto del divino, come una totalità in sè compiuta e distinta, anzichè un processo, onde la ritenne superiore alla capacità mentale del fanciullo e gli attribuì soltanto la « ragione sensibile » costituita dalle idee derivate dai sensi.

Contro il principio che sostiene come le idee non si formino che mediante le sensazioni (donde la necessità di perfezionare prima gli organi di percezione) inveisce

la Necker nella *Notice sur les écrits de M.me de Staël*, e tale invettiva ci porta ad osservare che il Rousseau, restando coerente a questo suo principio, non avrebbe dovuto ammettere neppure la religione naturale per gli adulti, perchè la religione naturale è costituita di idee che non ci giungono mai assolutamente attraverso alle vie dei sensi.

Dunque anche a tale riguardo dobbiamo riconoscere il merito della Necker che vede possibile, fin dall'infanzia prima, l'inizio dell'orientamento psichico, secondo la religione e la ragione morale, valori realizzabili solamente attraverso all'intero processo educativo; merito che la fa più visibilmente emula di Kant, il quale ritiene si debba dar sviluppo assai per tempo alle idee generali del dovere e della religione.

§ 2. **E. Kant** (1724-1804). — Da Kant deriva alla Necker una riaffermazione della necessità di riconoscere e rispettare «la libertà» di svolgimento dell'educando, e del «criticismo» che cerca di determinare qual è la natura del soggetto, quale il potere di cui dispone, quali i limiti in cui il suo potere spirituale si svolge; deriva alla Necker la tendenza a dare basi scientifiche alla dottrina educativa, poggiandola cioè su una conoscenza critica sperimentale dei poteri dello spirito; deriva quella tendenza che fa di lei, come più avanti diremo, una precorritrice di Herbart, il quale applicò alla pedagogia i principii dell'idealismo morale di Kant.

L'arte educativa deve, secondo Kant, svolgere la moralità di cui l'uomo è capace, ma deve diventare scienza, altrimenti non sarebbe che vano sforzo continuo, ed una generazione distruggerebbe quanto la precedente ha edificato.

La differenza originaria di valutazione delle tendenze psichiche che per la Necker sono e buone e cattive, mentre per Kant non sono nè buone nè cattive (perchè sono nient'altro che vie aperte alla attività dello spirito senza finalità morale interiormente determinata), non impedisce alla nostra autrice di ricollegarsi a Kant nella determinazione pratica della finalità educativa, consistente nel fare sì che tutte le attività dello spirito acquistino valore morale, convergendo al potere autonomico, alla creazione dell'uomo morale. E siccome per Kant il « male » consiste in una inversione di valore (per cui, mentre riconosciamo la legge quale principio supremo della condotta, nella ragione nostra la subordiniamo ad un principio egoistico), ella mira, se ben si esamina la sua dottrina, a creare nel fanciullo una giusta formazione delle « valutazioni », onde appunto non si verifichi l'inversione che subordina l'esigenza della legge alla esigenza dell'egoismo.

Non sfrutta (come farà invece Kant) il principio della libertà.

Kant edifica invece tutta la morale sulla libertà e solo ammette che si susciti ammirazione per la nostra libertà, la quale permette di istaurare il principio buono su quello cattivo e ci fa così esseri autonomi.

Il concetto dell'autonomia è stato in modo speciale propugnato da A. Fichte, che completa la triade con cui si inizia la rivoluzione pedagogica moderna.

Ma al pensiero del Fichte sfugge la Necker.

Essa vuole la formazione del carattere morale, cioè la cosciente volontà buona, costante guida della condotta, ma non vede nel « carattere morale » una disciplina veramente autonomica come Kant e Fichte.

Tuttavia, poichè tanto il « carattere morale » della Necker, quanto l'autonomia Kantiana poggiano sopra la rettitudine della volontà, tutta la pratica educativa converge per entrambi nell'esercizio e fortificazione del « volere ».

Senonchè la Necker vede nella religione la forza del volere e dice che il grado di religione ci dà ad ogni età il grado di educazione raggiunto, appunto perchè il grado di educazione religiosa è per lei la sintesi filosofica del grado di formazione del carattere morale, mentre invece per Kant misura della formazione del carattere morale è la maggiore o minore autonomia (1) raggiunta.

Quindi tutto il problema educativo è possibile per Kant grazie al riconoscimento del principio autonomo che è attività iniziale, capacità di riconoscersi, modificarsi, governarsi, elevarsi, non obbedendo ad altra legge che non sia della propria ragione.

---

(1) Vedi il concetto di autonomia chiarito dal Rossi in *La dottrina Kantiana sull'educazione*, pag. 43.

Per la Necker invece l'educazione è possibile perchè esiste nel cuore dell'uomo un sentimento, quello religioso, capace di regolare costantemente in modo retto la capacità propria all'uomo, di influire su di sè, governarsi, migliorarsi.

Questo il punto in cui maggiormente è visibile quella fusione del razionalismo col « romanticismo » che abbiamo annunciato nella Necker all'inizio dello studio.

È questo del pari il punto atto a farci meglio scorgere la insufficenza di una dottrina educativa puramente razionale: possiamo domandare a Kant: « la ragione umana come è garantita dalle inversioni di valore a cui può portare la tendenza egoistica, e pertanto come è garantita dal male », poichè diceste che il male sta nella subordinazione della legge morale a principii egoistici?

È garantito, risponderà Kant, dal principio buono, dalla idea del dovere, che porta la volontà a volere solo ciò che si può desiderare diventi legge universale di tutti gli uomini.

Ma domanderemo ancora a Kant, e questa volta colla Necker: che cosa può garantire l'assunzione del principio buono, della idea del dovere, per parte della incostante « volontà » umana?

Siamo dunque forzati a trovare la risposta e vedere quindi il completamento della dottrina educativa razionalista in un sistema spiritualista. La fede nella possanza unica del « volere » è insufficente.

E l'insufficenza pratica del rigorismo razionale nel

tentativo diattuazione dell'ideale educativo, dichiara Kant stesso, allorquando proclama la necessità che l'ideale educativo e morale sia concepito non come vana astrazione, ma come esemplare vivente che non può essere se non il Cristo, realtà storica di esperienza, in cui l'ideale della perfezione morale è attuato.

Kant è costretto ad ammettere quale condizione della possibilità di attuazione dell'ideale educativo quanto non ammetteva teoricamente, e vediamo così come « l'idealismo pratico » ricongiunge Kant e la Necker.

Senonchè l'idea « del dovere » rimane sempre per Kant di potenza così gigantesca, santa e sublime, da escludere nella stessa ammissione dell'ideale cristiano, ogni sensibilità e sentimentalità spirituale, mentre la Necker è per tale riguardo sotto l'influsso del romanticismo e riconosce (come il Girard) la possanza e il valore del sentimento del bene e della religiosità in sè, indipendentemente dal senso del dovere, onde il bene non cessa di essere tale quando lo si compia per qualche scopo che non sia unicamente il freddo ossequio al dovere, all'imperativo categorico.

C'è nella Necker una visione educativa più rispondente alla realtà della natura umana; l'uomo non è tutta ragione, la sensibilità e il sentimento sono troppo connaturati in noi, perchè un ideale educativo rispondente alla pratica, possa trascurarle od estinguerle.

Il principio Kantiano della indipendenza e validità razionale dell'uomo, esaltato fuor di misura, trasmoda in

un errore; lo spirito non è mai assoluta unità di ragione, come non è mai assoluta sensibilità o sentimento, ma sempre, ad un tempo, una unità sintetica di sensibilità, sentimento e ragione. (L'ideale educativo moderno si propone appunto l'equilibrio di questi poteri come abbiamo visto se lo proponeva la Necker).

La ragione morale umana, che trova limitazioni nel sentimento e nella sensibilità, non può costituire l'ordine morale universale, e tale possanza non può competere se non ad una ragione non finita, sovrumana, legislatrice delle nostre facoltà; Kant (1) invece, proclama necessario Dio, non come legislatore dei nostri poteri, sibbene perchè la ragione lo esige qual modello, giudice e rimuneratore dei nostri meriti.

Giustificazioni che non sono sufficenti da sole ed urtano contro la stessa esaltazione della «ragione nell'uomo», poichè si può obbiettare (2): se l'uomo porta in sè il principio della moralità e fa senza Dio per operare il bene, quale bisogno può aver di Dio quale giudice? La giustizia, la rimunerazione non può scaturire dall'uomo stesso, dalla sua virtù?

Concludiamo: è necessario vedere in Dio, ragione infinita, sovrumana, il legislatore delle facoltà umane, non soltanto il giudice e rimuneratore, attributi che Kant

---

(1) Ved. ALLIEVO, *Memorie dell'Accademia delle scienze di Torino*, serie II, vol. LII, *La pedagogia di E. Kant.*

(2) Ved. ALLIEVO, *Memorie dell'Accademia delle scienze di Torino*, serie II, vol. LII, *La pedagogia di E. Kant.*

identifica col dogma della esistenza di Dio ed accetta insieme a quello della immortalità dell'anima, quali postulati della ragione pratica.

Ci deve essere, egli dice (*La religion dans les limites de la raison*), un Potere tanto potente, da penetrare nelle più profonde latebre delle singole coscienze, per vedere fino a qual punto esista il merito, e dare a ciascuna coscienza la felicità adeguata alla virtù, perchè la virtù incommensurabile merita una condizione di vita che abbia il carattere dell'infinito.

Tutto l'edificio del mondo sovrasensibile, inaccessibile alla scienza empirica, è dunque costruito da Kant per virtù della sola ragione, e la certezza di questo è data dalla esistenza della legge imperativa della condotta, propria a tutti gli uomini, innegabile ed indistruttibile. Se questa legge esiste, l'uomo deve essere libero di seguirla o non seguirla per potere aver merito, e poichè il merito, la virtù, vediamo sia di rado premiata in questa vita, dobbiamo credere abbia ricompensa in una vita eterna per opera di un giudice supremo, altrimenti (dice Kant) il mondo sarebbe creato da un genio maligno, se essendovi un dovere imperante in noi ed il potere di compierlo o no, vi fosse impossibilità di quella felicità di cui l'uomo si rende degno compiendo il dovere con rinunzia a beni terreni.

Per la Necker non è la meraviglia per l'esistenza della legge morale nell'uomo il punto di partenza dell'affermazione spiritualista, ma il senso di ammirazione per

l'armonia generale dell'universo e dell'uomo, meravigliosamente dotato, nell'universo.

Adunque, può risultare da quanto si è detto, come continuamente la Necker si riporti e modifichi in meglio il pensiero di Kant, allo stesso modo che si ricollegava e reagiva a Rousseau.

Restano però alcuni principii di cui mi piace non omettere il rilievo di identità con la Necker.

a) Il perfezionamento sta nel massimo svolgimento delle facoltà umane e tutte le facoltà devono essere coltivate, ciascuna in relazione con le altre.

b) Occorre disciplinare l'uomo conciliando la sommissione all'autorità con l'uso della libertà. Se durante la giovinezza l'uomo è cresciuto ad uno spirito soverchio di indipendenza, si risveglierà in lui il selvaggio sulla parte veramente umana, attraverso ai capricci dell'intelligenza e per tutta la vita conserverà una selvatica, egoistica intolleranza, una insofferenza di freno o legge, dannosa a lui stesso più che alla società.

Se d'altra parte l'uomo sarà sempre rigidamente disciplinato, impediremo le iniziative, gli ardimenti, dunque la sola via è la conciliazione di un misurato costringimento ed una legittima libertà; inoltre occorre tentare colla persuasione di comprimere le tendenze egoistiche individuali ed esplicare le tendenze sociali umane, formando la « vera libertà », cioè l'adesione spontanea alle leggi morali e sociali, senza di che l'uomo più padrone di sè, non può dirsi se non falsamente libero, perchè è schiavo di una

indomita tendenza che ha qualcosa di primitivo e di selvaggio, e come non risponde all'ideale di uomo civile necessario alla società, neppure può dirsi uomo dotato di « carattere morale », perchè manca la capacità di costante unità di condotta, in base ai principii morali e sociali universalmente riconosciuti.

Una contraddizione taluno può in Kant scorgere a tal punto, ed è il pensare che il « carattere morale » si operi nell'uomo solo sui trent'anni per una improvvisa necessità interna, dopo uno stato di incertezze, di malcontento e di inquietudini interiori, mentre altrove aveva veduto (come la Necker) nel « carattere morale » un prodotto che si forma e rinsalda lentamente attraverso all'educazione.

La contraddizione in cui pare scorgere Kant, prova solamente che il carattere è veramente un prodotto dell'educazione, un prodotto che tarda in taluno a formarsi definitivamente a cagione del ritardo con cui si è rivelata, nitida ed imperativa alla coscienza, una massima morale tale da ritenersi decisamente unica, immutabile guida della condotta; bene spesso la massima morale unificatrice non si rivela che in seguito ad interiore scontento di esperienze dolorose che forzano la ricerca per parte del soggetto stesso.

Capitolo III.

Influssi del secondo momento della rivoluzione pedagogica, cioè « i creatori del metodo ».

§ 1. **Pestalozzi** (1746-1827). — I metodi del Pestalozzi e del Girard sorti quale reazione ai sistemi educativi dei Giansenisti e dei Gesuiti, che annichilavano le anime coll'oppressione della disciplina continua, soffocando la libertà ed il sentimento, fecero parlare largamente la stampa del tempo che riferiva i risultati degli esperimenti a base psicologica nei nuovi istituti sorti (1); si andò così esercitando rapidamente l'influsso della dottrina pestalozziana e girardiana oltre che in tutta la Svizzera, all'estero, specialmente in Francia ed in Italia (2). La famosa visita poi (1809) del Girard ad Iverdun dove fioriva l'istituto del Pestalozzi e la relativa critica presentata alla Dieta Svizzera, fu avvenimento destinato a richiamare l'attenzione di tutta la Svizzera al metodo educativo di cui si stavano in quei giorni scoprendo i principii essenziali.

La Necker nella cui mente doveva in seguito delinearsi la *Education Progressive*, la Necker che aveva notizia

---

(1) Istituto Pestalozzi ad Iverdun, 1805-1825; Istituto del Naville con applicazioni del metodo girardiano, 1817, a Vernier presso Ginevra; Istituto del Girard a Friburgo, 1805-1823.

(2) In Italia i nuovi metodi erano diffusi dal *Giornale dell'Educazione*, (ved. ad es. annata 1820), e, per opera del Lambruschini e del Mayer, Firenze divenne il centro della dottrina girardiana.

V. *La dottrina del Pestalozzi e la sua diffusione particolarmente in Italia*, della prof. Ernestina Brenna, 1909.

degli istituti di Pestalozzi, Fellenberg, Girard e della scuola d'Haslewood in Inghilterra, come dichiara a pag. 88, vol. I, poteva restare estranea alle questioni educative tanto vivacemente dibattute dalla società contemporanea?

Ma prima di venire al metodo, vediamo il pensiero del Pestalozzi intorno all'educando.

Nell'intimo del suo essere il fanciullo porta un principio di libera ed intelligente attività, germe e ragione del progressivo svolgimento ed educabilità; di questo germe l'educatore deve agevolare lo sviluppo, rispettandolo come cosa sacra che procede da Dio, ed a Dio permette di ritornare, però occorre si espanda nella piena libertà personale, sotto la protezione divina.

Questa concezione che vede alcunchè di divino nell'uomo e ritroviamo nei pedagogisti e filosofi del romanticismo (es. Girard, Naville, Froebel, Fichte, ecc.), non è forse propria anche alla Necker?

Quel germe che il fanciullo porta in sè è l'intuizione viva di Dio stesso: e l'uomo è la stessa forza divina che si esprime secondo la legge divina, in tutta la sua bellezza, cosicchè la fede religiosa è la condizione dell'educazione della società, del trionfo della carità e della giustizia. Il soggetto umano, svolgendosi, non fa che attuare la divinità in sè stesso.

Di conseguenza, il metodo pestalozziano mirava specialmente a svolgere le energie interiori della coscienza, escludendo l'insegnamento dogmatico: Pestalozzi procu-

rava di farsi amare dagli alunni per prima cosa: poscia, nella continuità di vita che con loro conduceva, suscitava a tempo il sentimento di ogni virtù, della divinità, della religione (1), prima di darne il precetto.

Questo ispirare i sentimenti morali e religiosi, approfittando della « simpatia umana » e della potenza fascinatrice del maestro (vedi il *Canto del Cigno*), era punto di partenza del metodo della Necker come si è visto nella prima parte.

Entrambi poi vedono l'anima umana come dominata dalla luce e potenza direttiva di due disposizioni sentimentali: « amore » e « fede », che fanno quasi coincidere col dovere il sentimento fondamentale della vità morale. Cosicchè non è quasi fatta distinzione tra vita morale e religiosa.

Amore e fede uniscono il bimbo alla madre, l'uomo all'uomo, a Dio o allo spirito universale e infinito, al tutto, e come, per luce piovente dall'alto, sono composti in armonia di colore tutti gli atteggiamenti della vita spirituale: dunque nel fanciullo trovasi, per questa sintesi dell'amore e della fede, la forma iniziale di quell'armonia che l'educazione si propone come ideale ultimo, e pertanto occorre solamente mantenere ed aiutare a svolgersi; fortificandosi nella creatura, tale sintesi prodigiosa.

---

(1) Lettera XIV, pag. 161: *Come Gertrude istruisce i suoi figli:*
« Il cuore soltanto conosce Dio, il cuore che abbandonando l'egoi-
« stica cura di sè, abbraccia l'umanità nel suo assieme e nelle sue parti.
« L'anima di un fanciullo nella sua semplicità vede ciò che nessuna
« intelligenza arriva a penetrare ».

Il concetto poi dello sviluppo organico del soggetto umano, come di germe che ha in sè tutte le forze per svolgersi, fiorire e fruttificare, espresso nella *Serata di un eremita*, del 1780, si può far coincidere col concetto della Necker, della esistenza nell'animo del fanciullo di facoltà o germi innati e buoni e cattivi, capaci di svolgersi.

Notiamo a tal punto una incoerenza della Necker, che mentre accetta l'esistenza di germi innati del bene e del male, poscia accetterà la distinzione Kantiana fra ciò che solo può dirsi moralmente bene o male.

Il compito dell'arte educativa è determinato dai principii del metodo: vediamo quelli che passeranno direttamente alla Necker:

1° l'educazione deve favorire lo sviluppo organico spirituale collo stabilire l'armonia delle facoltà che si manifestano, onde l'uomo si formi in tutte le sue potenze;

2° si devono rispettare le disposizioni naturali nello sviluppare la personalità. (Il principio della personalità, il pronunciato sovrano della antropologia, era rimasto però in Pestalozzi allo stato di vaga intuizione come osserva l'Allievo);

3° lo sviluppo delle potenze è governato dalle leggi della gradazione armonica e della continuità rigorosa;

4° il fine dell'istruzione non sta nel far acquistare molte cognizioni, ma nell'avviare ed accrescere e sviluppare ancora le forze dell'intelligenza: e l'istruzione è subordinata al fine superiore dell'educazione;

5º il fanciullo non vuole intermediari fra sè e le cose: principio che trova in Pestalozzi (chiamato il padre del metodo intuitivo), il massimo assertore, ma già era comparso in Montaigne, Comenius, Rousseau: richiamò tutta l'attenzione di Pestalozzi, dopo che vide un giorno un suo scolaro seguire minutamente coll'occhio la finestra, mentre egli la descriveva; dopo di allora prese sempre oggetti reali come soggetto di osservazione, ritenendo che « intuizione esteriore sensibile » non è solo fotografia dell'oggetto, ma per mezzo della intuizione siamo attivi ed operanti, perchè la intelligenza coll'attenzione, con l'interesse trasforma il dato del senso in elaborazione propria, creando l'idea corrispondente all'oggetto, quindi produce una intuizione interiore e psicologica;

.6º alle cognizioni teoretiche bisogna unire le attività pratiche.

Egli vuole la esplicazione dell'attività spirituale, attraverso all'azione compientesi coi poteri fisici: la educazione prammatica del fare, dell'agire.

Ma giova notare che Pestalozzi vide soltanto nel fare il valore pratico filantropico più che il valore pedagogico, mentre invece la Necker sentirà meglio che il sapere è il fare, in quanto è vita dello spirito nella sua dinamica interiore e quindi nel suo prodursi.

E lo sentirà attraverso l'azione del Froebel, come per influsso del Girard unirà al principio del « far intuire », il « far parlare ».

§ 2. **Girard** (1765-1850). — Il Girard, che aveva tanti punti di ricollegamento con le tradizioni di Porto Reale

(vedi Brenna, *La dottrina di Pestalozzi e la sua diffusione in Italia*, pag. 50, e Burnier, *Storia dell'Educazione*), esercitò facilmente, a cagione della sua psicologia mistica, impronte sulla dottrina della Necker, e riaffermando poi gli influssi Pestalozziani, li integrò.

L'intuizione per Girard deve non tanto mettere il fanciullo in rapporto col mondo esteriore quanto coll'interiore, che si deve svelare al fanciullo stesso attraverso all'opera educativa: sappiamo con quale insistenza la Necker raccomandi il ripiegamento su di sè, sulla propria interiorità, l'intuizione di sè quale supremo mezzo di formazione di sè.

Mentre poi il Pestalozzi si propone attraverso alla istruzione unicamente di svolgere le facoltà intellettive, il Girard addita il doppio scopo a cui si deve mirare, scopo riconosciuto pure dalla Necker: cioè, sviluppare le facoltà avendo di mira l'istruzione, e, per riscontro, nel proporsi di dare nozioni utili alla vita, mirare alla coltura delle facoltà.

Ma in modo speciale tutti gli elementi dello studio devono servire alla cultura religiosa dell'anima, ed il fanciullo deve nella scuola migliorare il cuore per le cose che impara e per il modo con cui le impara.

Quanto al modo, partendo dal concetto che la madre è la più possente educatrice dell'uomo e si serve della lingua non per insegnare la lingua, ma per educare lo spirito, ne deduce che l'educazione tutta della scuola deve avere il suo fulcro nella lingua materna, e pertanto

si educherà non per la parola, ma attraverso la parola, che suscitando il pensiero ed il sentimento spinge l'uomo all'azione: onde, dal motto girardiano: « l'uomo agisce come ama, ed ama come pensa », la regola: « si connetta la parola col pensiero intuito col sentimento e col cuore ».

Così dice in modo piano, semplice, toccante, e così ripete implicitamente la Necker, quando con pagine commoventi ci tratteggia la madre intenta a mostrare al fanciullo, dicendone il nome, oggetti capaci di suscitare una idea morale da ricongiungere all'idea suprema di Dio.

La Necker ha sentito che la parola è il pensiero stesso e il pensiero è lo spirito stesso.

S'accorda poi coll'idea fondamentale del Girard « la importanza della parola » quando a pag. 132, vol. II, *Ed. progr.*, riconosciuta la nullità di una istruzione affidata unicamente alla memoria, dice, memore del Comenius e del Pestalozzi: « on a cherché de toutes parts « à remplacer, ainsi qu'on dit, l'étude des mots par celle « des choses. Peut-être eût-il mieux valu pas renoncer à « l'une pour l'autre, car toutes deux sont bien étroite- « ment liées ensemble ».

Sebbene il Girard, cattolico fervente, sostenesse non possibile al di fuori del Cattolicismo una morale piena, e quindi fosse informato a principii religiosi rigorosamente confessionali e dogmatici, troviamo in lui una tolleranza illimitata e sorprendente per le convinzioni religiose altrui; è questo uno dei tratti distintivi (1) del monaco

(1) V. nell'opera del Daguet: *Le père Girard et son temps*, 1896, pag. 3, l'episodio della « femme de Morat » donde nacque il suo spirito di tolleranza e la sua cosidetta « théologie de ma mère ».

di Friburgo, e precisamente quello che gli costò l'odio dei Gesuiti.

Orbene di uno spirito del pari largo di tolleranza è soffusa l'opera della Necker, se pure non troviamo da lei fatta decisamente discussione, mentre il Girard tratta tale tesi nel 1787-1788.

§ 3. **F. Froebel** (1782-1852). — Nel Froebel trionfa il principio comune a Pestalozzi, Rousseau ed a tutti i naturalisti dell'educazione, i quali asseriscono che si deve secondare e coltivare nei fanciulli il bisogno istintivo dell'attività personale, ed è da rilevarsi a tale riguardo l'influsso esercitato sulla Necker, la quale dimostra chiaramente di comprendere come il pensiero non sia vera conquista dello spirito, se non attraverso ad una rielaborazione, attraverso al riformarsi; di conseguenza persiste sulla necessità di far agire, perchè attraverso all'azione si forma il pensiero e con esso lo spirito.

Questo pensiero « del fare » che impronta fortemente tutta la pedagogia modernissima, trova un'applicazione vigorosa nella scuola rinnovata Pizziconi di Milano; è poi anche il « fare » il metodo pedagogico dell'idealismo assoluto, che poggia sopra il risvegliamento dello spirito non sopra la ripetizione meccanica. Ora, la Necker voleva appunto che l'istruzione fosse non travasamento di sapere ma eccitamento (1) dei poteri di attenzione, di rifles-

(1) Pag. 321, vol. II, *Education Progressive.*
« Pour lui donner une véritable activité il faut avoir à lui proposer « une recherche.

sione, di concentrazione di riflessione, di sintesi, attraverso all'attiva produzione dello spirito per il concorso di tutti i suoi poteri.

Il Froebel vide possibile una prima applicazione del suo principio in ordine alla cultura infantile, nel gioco che è il lavoro del fanciullo.

Nel lavoro manuale ad esempio, attraverso alla trasformazione della bruta materia, in oggetto che risponda al suo pensiero, costruisce, definisce il suo pensiero e la sua anima si trasforma, come attraverso alla pratica religiosa spesso si determina il « credere ».

La Necker continuamente asserisce (1) che la vita interna è spesso suggerita dalla esteriore, come la esteriore è manifestazione della interiore.

Questa idea poi del valore educativo del gioco è naturalmente in lei esente dallo sterile simbolismo froebe-

---

« L'application de cette vérité, aujourd'hui bien reconnue, est l'objet « de nombreux essais dans l'éducation.

« Depuis que Pestalozzi a donné l'impulsion, la voix analytique est « tentée de toutes parts. On veut faire découvrir à l'enfant les principes « de chaque science et on le met par conséquent dans la situation des « inventeurs ».

(1) Anche in ordine alla religione (sebbene quale luterana il culto si riducesse alla semplice preghiera perchè nel protestantesimo non compare quasi il rito, la fede ha espressione soggettiva), si riconosce l'immenso valore della pratica.

Pag. 237, *Education progressive*, vol. I: « dans la pratique, je fais « marcher de front un léger enseignement et le culte. Mais s'il fallait « que l'un précédât l'autre, j'en demande pardon au raisonnement, ce « serait par le culte que je commencerait.

« L'âme pénètre mieux les vérités divines dans l'élan d'une sainte « inspiration que guidée par la réflexion froide et circonspecte ».

liano, allo stesso modo che non sarà inteso quale gioco istruttivo o studio divertente come vorrebbero taluni pedagogisti (Locke, Fénelon). Essa a questo riguardo dimostra di volere che il lavoro resti lavoro (1) e come Platone (Libro VII, *La Republica*) ritiene che non si debba rendere al fanciullo ogni cosa piacevole perchè nella vita nulla è mai esente da dolore.

S'accorda a tale riguardo coll'opinione della cugina M.me de Staël, che dice appunto « il fanciullo deve abi- « tuarsi alle fatiche dello studio, come l'animo nostro al « dolore..... ».

L'educazione con diletto disperde il pensiero: voi potrete insegnare per via di tavole e carte cose diverse a vostro figlio, ma non gli insegnerete ad imparare.

Occorre però che il lavoro non manchi di essere motivo di gioia concomitante nel lavoro stesso, onde lo si compia lietamente, quasi produttore di giocondità. Il bambino compie le sue esperienze attraverso agli esercizi liberi e allegri del gioco che è l'espressione più sincera, virginea, completa dell'anima infantile, e, coltivando le facoltà, rivela e delinea nelle più belle inclinazioni tutta la vita dell'uomo.

Ecco perchè il gioco va sorvegliato secondo certi criteri direttivi.

Ma la Necker rifugge tuttavia dall'inutile simbolismo del Froebel consistente nella prevalenza di un principio

---

(1) Sopra tale argomento v. la discussione di G. della Valle: *Le leggi del lavoro mentale*, 1910, pag. 166 e seg.

filosofico che determina la scelta e la progressione dei «doni» da farsi al fanciullo.

La premessa filosofica da cui parte Froebel, e sempre esprime nei giochi, è la legge fondamentale della vita, l'unità nella molteplicità, espressione sintetica del divino nelle cose. Ogni cosa quindi, pur essendo unità, non può essere pensata nella sua particolarità distinta ed isolata, ma in relazione colla totalità di cui fa parte e nella quale solo ha la sua pienezza di vita.

La sfera, il primo dono che apparisce come il prototipo, l'unità di tutti i corpi e di tutte le forme, è simbolo della perfezione della vita morale, e per Froebel educare un uomo significa lavorare coscienziosamente per lo svolgimento della «natura sferica» di un essere, cioè della natura morale perfetta.

Possiamo vedere a tal punto nel confronto colla Necker identità di fine, sebbene nel corso dell'opera l'*Educazione dell'uomo*, il Froebel per la manìa del simbolo si smarrisca in considerazioni trascendentali, nebulose ed oscure, e si comprenda bene solo un forte panteismo per cui tutti gli oggetti della natura sono manifestazioni di Dio, poichè Dio è principio e fine di tutte le cose.

Quale conseguenza giunge all'affermazione psicologica che l'opera educativa deve essere opera di libertà perchè nella natura opera Dio, quindi è buona e si deve lasciare svolgere santamente secondo la propria vocazione che è suggello di Dio: questo concetto ultimo abbiamo a suo tempo notato nella Necker, ed ora ci appaiono influssi

del pensiero romantico avuti attraverso al Froebel: ma l'orma più profonda del romanticismo froebeliano sta certamente nel simbolismo e nella visione della essenziale prerogativa della divinità, il creare, l'agire.

Dio è più che altro creatore, donde l'uomo svolge la sua natura divina manifestando la propria vita spirituale interna attraverso al fare, allo sforzo creativo (1). Il tentativo di fondare l'arte e la scienza pedagogica sopra principii filosofici pensati ed appositamente approfonditi ed analizzati, dipende dalla influenza della filosofia di Kant, continuata da Fichte e da Froebel, fatta sensibile attraverso all'opera del filosofo idealista Krauser.

La dottrina pedagogica di Froebel, che può dirsi un rappresentante fortunato della corrente romantica, si fondava sul principio filosofico dell'assoluto (comune alla filosofia di Schelling, Hegel, Fichte), che è spirito esso stesso o coscienza di sè, onde si spiega l'esistenza sia dell'uomo che della natura, e l'uomo dève quindi, attraverso l'educazione, acquistare il senso della sua partecipazione all'assoluto, alla essenza divina.

---

(1) Mi piace citare un passo del Lessing in cui è palese l'entusiasmo romantico per l'attività del conato: « non il possesso della verità, ma « il sincero sforzo per giungervi determina il valore dell'individuo... Il « possesso rende inerte, pigro, superbo... Se Dio tenesse nella sua destra « tutta la verità e nella sua sinistra il solo eterno impulso verso la verità, « e ancora con la condizione di viver errante per tutta l'eternità e mi « dicesse « scegli! » io mi precipiterei sulla sua sinistra dicendo: « Padre, « ho scelto! La verità pura e per te solo ».

APPENDICE

al secondo momento della rivoluzione pedagogica

Influssi romantici.

§ 1. **Il movimento romantico nella pedagogia.** — Furono precursori Herder, Gœthe, Schiller, e rappresentanti del Romanticismo pedagogico Fichte, Schelling, Schleiermacher, Kichter, Humboldt e Froebel, i quali tutti videro colleganza tra morale ed estetica, onde diedero quale fine all'educazione la formazione della personalità nell'armonia delle facoltà, precisamente come vedemmo essere proprio alla Necker, la quale anch'essa non poteva far a meno di subire le tracce del romanticismo trionfante, colle maggiori pubblicazioni (1) appunto nei primi trent'anni del diciannovesimo secolo, e ci appare pertanto una grande rappresentante della Pedagogia Romantica, per l'opera sua che compone in unità la esigenza religiosa e razionale, morale ed estetica, ed appartiene all'epoca del riconoscimento dello spirito.

Si origina nel campo della filosofia, dell'arte, della letteratura, e propone nel campo pedagogico, per l'uomo, la piena partecipazione ad ogni estrinsecazione di vita, nella

(1) *Les soirées de Saint-Pétersbourg* di J. DE MAISTRE, affermazione del pensiero religioso e romantico. Le opere di Chateaubriand, M.me de Staël, Lamartine, Hugo, tutte sono di quest'epoca.

sua più rispettata individualità (1); ideale questo dapprima sogno di poeta e poi del pedagogista.

Leggiamo a pag. 215, *Studio sul romanticismo* del Visconti, le caratteristiche più salienti della pedagogia romantica.

Si pose il problema dell'educazione individuale e sociale, si fermò lo sguardo sulle forme e sulle manifestazioni dell'attività creatrice, si accentrò l'autonomia del pensiero, la vivacità del sentimento e la fermezza del volere: si affermò la maggiore spiritualizzazione e purificazione della coscienza religiosa.

Ma è bene soffermarsi sui più noti caratteri del Romanticismo che possiamo cogliere in quasi tutte le opere di questo periodo, aventi per prima impronta l'asistematicità nell'*Education Progressive* pure molto sensibile, perchè la Necker scrive per rispondere all'esigenza dell'anima sua, liberamente osservando nella sua anima, nella vita altrui, nella società.

La tendenza alla vita interiore provoca il trionfo del soggettivismo nella più insaziata ricerca di una sintesi superiore, che ricomponga esteticamente gli aneliti dell'anima ardente nelle effervescenze delle immaginazioni simboliche, derivanti dall'entusiasmo, ch'è uno stato di rapimento armonico in cui l'anima ardente e calma esula la fredda ragione e celebra il culto della bellezza morale e della fonte prima di ogni bellezza.

La Necker, nell'*Education Progressive*, ha per l'entusiasmo delle pagine magnifiche, certo memore di quanto

---

(1) Il Romanticismo fu energico e paradossale assertore dei diritti dell'individuo in nome dei suoi più profondi istinti rivelatori di una natura divina.

Vidari, *L'individualismo nelle dottrine del sec. XIX.*

a tale riguardo scriveva la Staël (1), e devesi al gran conto in cui è tenuta tale preziosa disposizione, il fatto che la Necker costruisce un ideale umano rispondente appieno a quello voluto dal grande romantico Schiller, in cui cioè non hanno più luogo lotte tra voce del dovere e tendenze sensitive, ma per quel meraviglioso creatore che è l'entusiasmo, la volontà si determina naturalmente al bello, al buono come una vigorosa persuasione che esalti lo spirito.

Il potere determinante della condotta morale, che unifica nell'entusiasmo dovere e senso, ricorda l'unificazione filosofica romantica tra poesia e scienza che costituisce per Novalis una medesima energia creatrice.

Ma, concludendo, la speculazione romantica ha il merito d'aver accentuato l'atteggiamento morale religioso, proclamandolo un bisogno dello spirito, e tale merito riconosciamo altissimo alla Necker la quale seguì con senso di riconoscenza (2) il movimento di rinascenza religiosa che

---

(1) Ce lo prova quanto nella *Notice sur M.me de Staël* la Necker scriveva:

« Ce qu'elle entend par enthousiasme n'est point une exaltation délirante; c'est la divine harmonie d'une âme à la fois ardente et calme, « où règne le culte de la beauté morale et de la source première de toute « beauté. Interrogeant les plus hautes jouissances, celles du cœur, celles « de la pensée, les plaisirs même de l'imagination, elle retrouve dans « toutes cette flamme divine qui enlève à la terre le cœur où elle est « allumée. La gloire, les talents, les arts, la musique, la poésie, l'amour « lui-même, toutes ces joies souvent profanées, mais souvent aussi ca« lomniées par l'homme lui apparoissent dans leur pureté primitive, « comme des dons du Créateur.

« Un rayon de la bonté céleste illumine à ses yeux la nature entière, « voyant dans son propre enthousiasme un bonheur qui ne l'abandon« nera jamais ».

(2) Pag. 145, vol. II, *Education progressive.*

« Il faut même convenir que, dans des temps de scepticisme ou d'in« différence le grand écrivain qui a fait ressortir sous les plus brillantes

tenne dietro alla apparizione delle opere appassionate di Chateaubriand, come sarà grata a Lamartine (1) che uniforma le più svariate impressioni e rivelazioni intime ad uno stesso anelito: « il perdersi e riposarsi nella contemplazione di Dio », anelito infinito come le manifestazioni della natura, grande e santo come la Divinità.

Quando Lamartine nel 1830 pubblicò *Les Harmonies poétiques*, in una pagina introduttiva, ha parole che non sono da lui riferite ad una persona determinata, ma possono rispondere alla citazione della Necker a suo riguardo.

« Il y a des âmes méditatives que la solitude et la con-« templation élèvent invinciblement vers les idées infinies, « c'est à dire vers la religion, tout leurs pensées se conver-« tissent en enthousiasme et en prière, toute leur exis-« tence est un hymne muet à la Divinité et à l'expé-« rience.

« Elles cherchent en elles mêmes et dans la création « qui les environne des degrés pour monter à Dieu, des « expressions et des images pour se révéler à elle mêmes, « pour se révéler à Lui: puisse-je leur en prêter quelques-« unes!

« Il y a des cœurs brisés par la douleur refoulés par le « monde, qui se réfugient dans le monde de leurs pensées, « dans la solitude de leur âme, pour pleurer, pour at-

---

« couleurs les beautés poétiques du Christianisme a rendu un service « à l'humanité, et ici je nommerai M. de Chateaubriand avec une vive « reconnaissance ».

(1) Pag. 375, vol. II, *Ed. progr.:* « Ainsi nous rendrons grâce à M. de « Lamartine d'avoir donné de sublimes accents à la contemplation reli-« gieuse de la nature, nous confierons à la mémoire de nos jeunes filles « plusieurs des méditations de ce poète illustre.....

« Nous enrichirons leur esprit par la possession de morceaux qui « expriment les affections terrestres les plus innocentes..... ».

« tendre ou pour adorer; puissent-ils se laisser visiter par « une muse solitaire comme eux, trouver une sympathie « dans ses accords et dire quelquefois en l'écoutant: « nous prions avec tes paroles, nous pleurons avec tes « larmes, nous invoquons avec tes chants.

« C'est à eux seuls que ces vers s'adressent ».

Parole che ci riaffermano come i motivi fondamentali di tutto il movimento romantico, siano il raccoglimento interiore e l'ispirazione religiosa in forma alquanto panteistica; un sentimento profondo ed esaltato della vita universale, nella fede che l'uomo è come una corda che raccoglie le vibrazioni di tutte le corde dell'arpa infinita ch'è la creazione, cioè Dio.

Questo lirismo che nasce da Rousseau, ed è la grande impronta del Romanticismo tutto nelle sue svariate manifestazioni, trova affermazioni nella Necker, M.me de Staël, ed espressioni di massima suggestione in Amiel, Lamartine, Hugo.

§ 2. **M.me de Staël** (1766-1817). — Mi piace a tal punto dedicare un paragrafo al rilievo dei punti di contatto della Necker con M.me de Staël, altra grande emula di Rousseau, figlia del ministro Necker di Luigi XVI, perchè è grandissima l'affinità spirituale colla cugina, illustre banditrice del Romanticismo, una delle più forti donne scrittrici che siano esistite, che iniziò in Francia una nuova corrente letteraria verso cui orientò la stessa nostra Necker: essa tenta di fondare la religione dell'umanità in quella che chiamò la «perfectibilité des idées humaines», e fu cristiana fervente sebbene all'infuori di ogni confessione.

L'affinità psichica, balza nettissima allorchè si legga qualche pagina della meravigliosa pittura che di lei ci

dà la stessa Necker nella *Notice sur M.me de Staël* che scrisse, dolorosamente colpita dalla morte della cugina.

Essa rievoca la loro intimità durante il soggiorno della Staël a Ginevra, e con analisi fine dà una folla di particolari pieni di grazia, osservazioni acutissime ed affettuose, mette in evidenza tutto quanto v'era di grande nella creatura d'intelligenza viva che vuol riprodurre e riproduce, respingendo nell'ombra i tratti meno felici.

« Par cet ouvrage (dice giustamente in un articolo « Mallet d'Hauteville, pag. 624, *Bibl. Univers.*, vol. del « 1860), M.me Necker faisait comprendre ce dont elle « serait capable lorsqu'on la laisserait libre dans le choix « d'un sujet et de ses développements. On pouvait entre- « voir la place qui lui serait assignée un jour ».

L'intimità e le numerose conversazioni d'indole letteraria, estetica, morale, pedagogica, di cui abbiamo affermazione nella *Notice* citata, la conoscenza poi di tutti gli scritti della cugina, non poterono non influire potentemente modificando ed improntando a molti principii comuni lo spirito suo.

Di ciò potremo dare anche prova citando svariatissimi passi dei romanzi della Staël, romanzi in cui una tesi intellettuale si svolge attraverso all'azione ed in cui sono frasi che abbiamo a suo tempo esaminate nella *Education Progressive*, e del resto lo prova la pagina introduttiva della *Notice* a proposito delle conversazioni private in cui è detto: « alors son grand esprit déployant ses ailes « prenoit librement son vol; alors elle ne se prévoyoit pas, « et, temoin plutôt que maîtresse de sa propre inspira- « tion, elle exerçut une influence surnaturelle qu'elle « parvissoit subir aussi. Tantôt elle s'abandonnait à la « sublime mélancolie du génie religieux qui penètre le « néant de l'existence terrestre ».

Altrove, in pagine meravigliose per spontaneità di entusiasmo sincero, affezionato, dice:

« Son attrait étoit irrésistible; elle étonnoit d'abord, « mais bientôt elle captivoit.

« Le genre de force qui peut déplaire n'étoit point le « sien et elle offroit un séduisant mélange d'énergie dans « les impressions et de flexibilité dans le caractère. Il y « avoit en elle tant de vérité, tant d'amour, tant de « grandeur; la flamme divine était si ardente dans son « âme, si lumineuse dans son esprit qu'on croyoit obéir « à ses plus nobles perchans en s'attachant à elle: on la « contemploit comme un spectacle unique par son intérêt, « par son effet entraînant et dramatique.

« Le génie et la femme étoient unis intimement en elle; « son talent la pénétroit de toutes parts, il étinceloit dans « ses yeux, il colorait ses moindres paroles, il donnoit à « sa bonté, à sa pitié une éloquence pathétique et victo- « rieuse..... ».

Tutte le doti che scorge e rivela con entusiasmo nella cugina, noi che conosciamo la Necker attraverso alla sua storia dell'anima, proviamo impressione di doverle con uguale appropriazione ed evidenza attribuire a Lei; e del resto abbiamo pure prova che la Necker stessa trovò nella Staël la miglior parte di sè e una uguale ricchezza di modi di sentire e di manifestarsi, quando scrive nella *Notice:* « L'étude du caractère de M.me de « Staël est d'autant plus intéressant que c'est pour ainsi « dire l'étude de notre nature fait en grand. On voit en elle « le relief de ce qui se passe confusément dans la plus « part des âmes, car elle n'étoit extraordinaire que par « l'étendue imposante de ses facultés. Elle a partagé « toutes les émotions, conçu tous les enthousiasme, saisi « toutes les manières de voir; il ne s'est rien développé

« de grand ou d'intéressant dans le cœur humain, sous
« différents climats, et a diverses époques de la civilisation,
« qui n'ait trouvé en elle de la sympathie ».

La Necker possedeva certamente per analogia di tempo il segreto della natura della Staël, onde seppe farcene comprendere meglio di ogni altro biografo, la profondità e complessità d'anima.

Alcuni rilievi ancora convalideranno il nostro asserto.

Leggiamo nella *Notice:* « La richesse de pensée c'est
« extraordinaire chez elle. La succession des pensées est
« trop rapide, trop continue chez M.me de Staël, pour
« le mouvement moyen des esprits: elle est la déesse de
« l'abondance, elle répand à pleines mains des épis, des
« perles, des roses, des rubans et des diadèmes.

« On ne veut rien laisser échapper parce que tout a
« sa valeur: mais il se peut qu'on se fatigue à recueillir ».

Questo difetto di dovizia che così bene descrive non sembrerebbe perfetto ove lo riferissimo alla *Education Progressive?*

La Necker lo criticò nella Staël, lo ereditò, come ereditò la tendenza a svolgere in forma astratta nella sua opera il corso della sua esistenza morale.

A proposito delle opere della Staël, dice infatti, che questa generalizza continuamente le osservazioni su sè stessa e sugli avvenimenti, ma le opere sono le memorie della sua vita in forma astratta ed esaminate secondo l'ordine di composizione permetterebbero di costruire la natura morale dell'autrice.

Relativamente alle idee pedagogiche gli influssi dovettero essere certo infiniti, ma certamente più che altro di dettaglio metodico.

La Necker dice ad es.: « elle dédaignoit de prendre
« avec les enfants ce ton de niaiserie maniérée par lequel

« on croit se mettre a leur portée; elle les élevoit jusqu'à
« son esprit, et s'élevoit jusqu'à leur innocence.

« Elle étoit porté à blâmer ce dévouement trop osten-
« sible des parens aux enfants qui est un défaut de l'édu-
« cation actuelle.

« De petits êtres qui voient toutes choses se rapporter
« à eux deviennent vains et égoïstes et loin qu'ils pren-
« nent de ce qui les entoure l'exemple du dévouement, il
« exercent une capricieuse puissance sur ceux dont ils
« se supposent l'unique but ».

Pensieri che ritroviamo identici nella *Education Progressive.*

Non è più identica a quella della Staël la posizione che la Necker assume di fronte a Rousseau?

A tale proposito dice:

« Elle parcourt un champ immense d'idées; elle effleure,
« en passant, une foule de sujets et quoique sa marche
« soit dirigée par celle de Rousseau, elle accompagne cet
« auteur d'un pas si léger et si rapide, elle le croix et le
« devance tant de fois, qu'on voi qu'il l'a excitée bien
« plus qu'il ne l'a soutenue.

« Quel que soit l'enthousiasme que lui inspire Rousseau
« elle maintient l'indépendance de son esprit ».

§ 3. **H. F. Amiel** (1821-1881). — Con Henri-Frédéric Amiel iniziamo il confronto storico della Necker con le figure che da lei trassero ispirazione e citiamo primo l'accurato, nostalgico sognatore del lago brumoso di Ginevra (che diede nuova gloria alla filosofia morale e alla patria di Rousseau e della Necker), perchè la pittura commovente, artistica e vera, che si dà della sua anima fantastica, eppur grave, fa di lui un romantico la cui compagnia

soave, attraverso al *Journal*, riesce di costante edificazione (1) e commozione intensa.

Quanta fosse l'ammirazione del solitario pensoso, per « l'œuvre admirable », come chiama l'*Education Progressive*, ben sappiamo dall'elogio del vol. II, *Fragments d'un journal intime*, pag. 228 e 293.

E fu cosa naturale l'adagiarsi dell'anima e del pensiero di Amiel in quelle forme (2) di cui abbiamo già espressione nella Necker, perchè il giornale era il confidente, l'asilo in cui il pensatore, sfortunato fin dall'infanzia, prendeva coscienza della vita interiore, lasciava sfuggire il grido delle proprie pene, cercando balsamo nell'esame e nella confessione, allo stesso modo che la Necker, triste nell'isolamento a cui era costretta dalla sordità, sondava ed effondeva il suo interiore nel libro che sa tanto di quel giornale intimo che essa così caldamente consigliava come cosa più di ogni altra atta a portare la meditazione di fronte agli enigmi della vita ed a risolverli nella coscienza del dovere e la contemplazione dell'infinito, del divino.

Un primo punto di rassomiglianza colla Necker sta nelle frequentissime tracce di estasi e contemplazione del

---

(1) Sul pregio dell'opera vedere gli studi di Colozza: *Le idee pedagogiche di F. Amiel*, 1906, e lo studio di Carlo Pascal.

(2) « Tu connais ces moments de résonance parfaite, d' harmonie « intérieure où la contemplation fait vibrer toutes les fibres de l'âme, où « l'on se sent en communion avec sa propre essence en paix et en effu- « sion avec l'univers, avec Dieu.

« Ces heures où tout est transparent, où l'on aime toute la création, « où l'on palpite dans la lumière, ne te sont pas inconnues.

« Nous l'avons dit souvent: vivre de la vie éternelle c'est là le but et « la félicité suprême pour le philosophe, l'artiste, le saint. Vivons de la « vie éternelle! ».

divino nella natura, nel sentimento, nella vita per cui il sapere stesso è come trasfigurato in commozione religiosa che nell'Amiel trabocca talora in un linguaggio pieno di ebbra esaltazione ch'è quasi conscia penetrazione dei misteri dell'Universo e facoltà di transmutazione plastica per cui la sua natura tende a confondersi con la materia multiforme e la vita generale.

Prove di questo singolare suo caratteristico atteggiamento che chiama « protéisme »: « Mon âme est la capa-
« cité de toute forme; elle n'est pas âme, elle est l'âme.
« Je puis être plus facilement l'homme qu'un homme ».

Altrove: « Je me sentis globe et tournant dans l'espace
« comme un planète.

« Sentir vivre en moi toutes les catégories dans lesquelles
« s'éparpille l'humanité, c'est una joie.

« Tout me tente, m'attire, me polarise, me métamor-
« phose et m'aliène momentainement de ma personnalité
« qui volatilisée, expansive et centrifuge comme l'éther,
« tend toujours à se perdre dans l'espace sans bornes ou
« inversement à se conduire dans un point insignifiant
« de sa propre étendue ».

Altrove: « je me sens caméléon, caléidoscope, protée
« muable..... Il me semble que je suis devenu une statue
« sur les bords du fleuve du temps... (e dopo una pittorica descrizione delle sensazioni corrispondenti conclude):
« Cet état est contemplation, il est en dehors de tout
« sentiment spécial comme de toute pensée finie.

« En ces instants sublimes l'âme redevient embryon
« divin.....

« C'est la sensation de l'infini spirituel », pag. 245.

Ora che altro è questa frenesia di totalità, questa sete dell'infinito, dell'assoluto, se non la forma acuta a cui giunge il lirismo idealistico romantico iniziato da Rousseau e che ebbe nella Necker già espressione?

Amiel è, come dice bene Ed. Scherer nell'introduzione al *Journal*, « le martyr de l'idéal », e di tale idealismo doveva certo avere sentito qualche germe che lo soddisfaceva già nell'opera della Necker se giunge a scrivere il 14 gennaio 1880:

« Quel est le livre que je préférerais avoir écrit dans « la littérature genevoise? Peut-être celui de M.me Necker « de Saussure ou l'*Allemagne*..... ».

Quando poi leggiamo, pag. 3 del *Journal:* « Il n'y a « qu'une chose nécessaire: posseder Dieu », ed a pag. 35: « Il n'y a de repos pour l'esprit que dans l'absolu, pour « le sentiment que dans l'infini, pour l'âme que dans le « divin.

« Pense, aime, agis et souffre en Dieu: c'est la grande « science », non abbiamo l'impressione di sentire la Necker?

E non pare di riudirla del pari quando leggiamo: « Le « royaume de Dieu n'est pas aux plus éclairés, mais au « meilleurs et le meilleur est celui qui se dévoue le plus.

« Le sacrifice humble, constant, volontaire fait la vraie « dignité humaine? ».

Certamente non è sfuggita all'Amiel l'insistenza sul « dévouement », come non è sfuggita l'importanza data dalla nostra autrice al « savoir vieillir », ond'egli scriverà: « Il faut savoir se détacher de tout ce qu'on peut « perdre, ne s'attacher absolument qu'a l'éternel ».

Pag. 183, vol. II: « Savoir vieillir est le chef d'œuvre « de la sagesse et l'une des plus difficiles parties du grand « art de vivre ».

Anche per la Necker la vita deve essere preparazione alla morte, ed ha massima importanza il prepararsi al distacco della vita terrena.

Frasi tutte che convergono ad una sola tesi, la Neckeriana, ch'egli riproduce a pag. 61, vol. I:

« Le point de vue religieuse, d'une religion active et « morale, spirituelle et profonde, donne seul à la vie « toute sa dignité et toute son énergie ».

Donde balza un ideale umano rivestito di forti tinte mistiche; ideale che egli cercò di attuare come risulta dai suoi frammenti, che sono meraviglioso esempio di continua meditazione interiore, di continua autoeducazione.

Cosicchè vediamo pure come egli abbia non solo ripetuto nei suoi scritti, ma applicato alla sua vita la norma fondamentale dell'*Education progressive:* l'autoeducazione attraverso al ripiegamento su di sè.....

Pag. 59: « Sois homme, c'est-à-dire sois nature, sois « esprit, sois image de Dieu, sois ce qu'il y a de plus grand, « de plus beau, de plus élevé dans toutes les sphères de « l'être, sois une idée et une volonté infinie, une réproduction du grand tout. Et sois tout en n'étant rien, en « s'effaçant, en laissant entrer Dieu en toi comme l'air « dans une espace vide, en réduisant ton moi égoïste à « n'être que le contenant de l'essence divine.

« Sois humble, recueilli, silencieux, pour entendre au « fond de toi-même la voix subtile et profonde; sois spirituel et pur, pour entrer en communion avec l'esprit pur.

« Retire-toi souvent dans le sanctuaire de ton intime « conscience, rentre dans ta ponctualité d'atome pour « t'affranchir de l'espace du temps, de la matière, des « sensations, de la dispersion pour échapper à tes organes, « à ta propre vie, c'est-à-dire meurs souvent et interroge-« toi en face de cette mort, comme préparation à la der-« nière mort ».

Ma ricordando un altro carattere romantico della Necker ne vediamo l'influsso sull'Amiel, cioè: la concezione estetica nell'educazione, per cui l'educazione morale

non esclude il culto del bello, ma lo esige: da tale accoppiamento tra morale e bellezza, non deriva che gentilezza al bene, nobiltà e vigore al bello.

L'ardore dell'anima sua poetica per ogni manifestazione di bellezza, traspare continuamente dai frammenti, che sono slanci caldi di entusiasmo ora per l'armonia delle forme, ora per la musica, la poesia, il bello nella natura, o nella morale.

Ricordiamo, ad es., con quale grazia di tocco noti la bellezza del risvegliarsi di un sentimento tenero in uno sguardo giovanile allorchè scrive, pag. 208, vol. I: « Rendre « heureux quelqu'un c'est augmenter son être, doubler « l'intensité de sa vie, le révéler à lui-même, le grandir « et parfois le transfigurer. Le bonheur..... fait la beauté « de la beauté.

« Il faut, pour en douter, n'avoir jamais vu s'éveiller « dans un regard limpide la lueur des premières tendresses. « L'aurore même est inférieure à cette merveille ».

Nei frammenti l'Amiel non pone mai vere questioni educative, e quei pochi accenni circa il modo di comportarsi coll'infanzia sono vere e proprie reminiscenze di norme Neckeriane che forse maggiormente gli rimasero impresse e non ricevono da lui impronta alcuna, citiamo, ad es., pag. 73-74, vol. I: « L'empire de soi dans la ten- « dresse telle est la condition de l'autorité sur l'enfance.

« Que l'enfant ne découvre en nous aucune passion, « aucune faiblesse dont il puisse user, qu'il se sent inca- « pable de nous tromper ou de nous troubler et il nous « sentira supérieur à lui par nature, et notre douceur « aura pour lui une valeur toute particulière, car elle « lui inspirera du respect.

« L'enfant qui peut nous communiquer colère, impa- « tience, agitation, se sent plus fort que nous.

« Le premier principe de l'éducation c'est: Elève-toi « même; et la première règle à suivre pour s'emparer de « la volonté d'un enfant, c'est: deviens maître de la « tienne ».

Due ultime citazioni di indole pedagogica dimostrano quale sarebbe stato il valore dell'Amiel ove alla educazione si fosse propriamente dedicato.

Pag. 52, vol. I: « Nous lisons trop: il faut savoir être « oisif, ce qui n'est pas de la paresse.

« Dans l'inaction attentive et recueillie notre âme « efface ses plis, se détend, se déroule, renaît doucement « comme l'herbe foulée du chemin et comme la feuille « meurtrie de la plante, repare ses dommages, redevient « neuve, spontanée, vraie, originale ».

Capitolo IV.

Influssi del momento scientifico (quarto della rivoluzione pedagogica).

§ 1. **Herbart** (1776-1841). — F. Herbart è da considerarsi iniziatore del quarto momento della rivoluzione pedagogica moderna (il momento scientifico), perchè contrassegnato dalla costruzione della scienza.

Herbart prima costruisce la pedagogia come teoria del fine e dei mezzi educativi, dandoci nella sua *Pedagogia generale* del 1806 un vero tentativo di organizzazione della pedagogia come scienza, cosicchè dopo di lui la pedagogia entrò definitivamente in un periodo positivo e scientifico.

Secondo l'Herbart, la pedagogia deve informarsi ai dati delle scienze e pertanto derivare le norme dai processi educativi, dalla psicologia empirica, e la determinazione del fine dall'etica.

Lontano precursore di Herbart nel tentativo di dare un organismo alla pedagogia, ma affatto distinto dal movimento posteriore Herbartiano, può essere ricordato G. A. Comenius, sebbene la forza unificatrice del suo sistema fosse la preoccupazione religiosa, e la « Didactica magna » fosse quindi caratterizzata da disposizioni filantropiche e mistiche, mentre Herbart, invece, cerca di trovare nello spirito stesso e nei processi reali dello spirito, le leggi della pedagogia mediante l'osservazione e l'esperimento.

La psicologia, che Herbart pone a fondamento della pedagogia, si riduce alla conoscenza meccanica dello spirito, ed anche il calcolo può essere applicato alla misurazione di tale meccanismo. Ora se non è accettabile la formula matematica per determinare i rapporti quantitativi dei fatti psichici, però il pedagogista spiritualista riconosce la necessità di fondare la pedagogia sulla conoscenza scientifica dell'educando.

Citiamo la Necker ed il grande Rosmini, i quali poggiano la teoria educativa sulla psicologia dell'educando.

Nella Necker si sente l'infiltrazione di quella tendenza che trova in Germania il suo massimo sviluppo in tutti i campi (e le era nota) (1); il riconoscimento del valore che ha la esperienza voluta, cioè l'esperimento, allo scopo di determinare il metodo.

---

(1) Pag. 80, vol. I, *Education Progressive:* « En Allemagne où, sous le « nom de pédagogie, on a voulu faire de l'éducation une véritable science ».

Dice infatti, pag. 80:

« Que manque-t-il donc pour l'avancement de l'art de
« l'éducation? il manque ce qu'on ne consulte jamais
« assez tôt, l'expérience: il manque ces observations
« nombreuses et précises qui seules donnent une base
« solide au raisonnement. Il est, ce me semble, étonnant
« que tandis qu'on a porté dans les sciences d'observa-
« tion une constance si admirable, on n'ait jamais étudié
« l'enfance méthodiquement ».

Ma a tal punto giova osservare che, se pure la Necker ci sembra alquanto Herbartiana, però, oltre che per influsso tedesco e degli studi psicologici in Svizzera e Francia, essa riconobbe la necessità dell'osservazione sperimentale attraverso alle opere di Miss Edgeworth, la quale insieme a Miss Hamilton sostenne che l'educazione è scienza sperimentale.

Le due donne si erano ispirate alla filosofia scozzese ed alle dottrine psicologiche del Reid e del Dugald Stewart, e sono dalla Necker citate.

La Necker parte da una osservazione metodologica e dichiara che se la determinazione del fine educativo è data dalla filosofia speculativa ed è stata argomento della introduzione e del libro I dell'*Educazione Progressiva*, d'altra parte la conoscenza delle vie per le quali l'arte educativa si deve avviare non può essere data che dalla osservazione dell'educando, così come nella realtà empirica si manifesta, motivo per cui si accinge a delineare una psicologia dell'infanzia per procedere poi a quella delle età successive, reclama per tal modo accanto alla filosofia la scienza dell'educazione.

Il fine che Herbart pone all'educazione è la formazione del carattere morale sostenuto dal volere e, poichè, secondo la sua psicologia, ritiene che la « rappresentazione »

abbraccia tutti i fenomeni dello spirito, tutti gli ondeggiamenti del sentimento ed atti di volontà, segue che istruzione ed educazione sono inseparabili, e per educare la volontà, secondo l'idea dell'ordine morale, bisogna istruire (1) poggiando sulla molla fondamentale dell' « interesse » (2).

L'attuazione poi della moralità avviene parte per effetto dei principii religiosi, parte per risultato dell'autodidattica.

Conviene notare che se pure la Necker pone come l'Herbart il « carattere morale » in vetta all'opera educativa non restringe il carattere, come fa l'Herbart, entro gli stretti vincoli dell'individualità, e, pur tenendo in gran conto le caratteristiche personali, vuole l'uomo nella pienezza della sua vita esteriore, mentre non confonde la traiettoria della volontà con l'orbita entro cui la vita si svolge, e si profila così un ideale educativo ben più largo e ricco di contenuto che non sia quello Herbartiano.

Si può osservare ancora come la superiorità della Necker stia nell'aver posto a cardine della istruzione e vita morale invece della dinamica della rappresentazione di Herbart (3) la concezione dinamica del sentimento, per cui solamente nell'anima umana è possibile istruire stimolando i poteri « attivi », mettendo in gioco ad un tempo

---

(1) Vedi: Credaro, *La pedagogia di Herbart.*

(2) Interesse: il trasporto naturale dell'animo verso l'oggetto dell'insegnamento.

(3) La teoria intellettualistica di Herbart afferma che le rappresentazioni si compongono e organizzano in masse che producono l'attività volitiva e l'azione, onde istruire diventa educare: ma dimentica che non sarebbero capaci le « rappresentazioni » di formare il nostro spirito se ciascuno di noi possedesse tendenze non derivabili da rappresentazioni, ma capaci di essere stimolate per mezzo della simpatia o del sentimento.

i poteri rappresentativi, volitivi e pratici: vale a dire condensando realmente nella istruzione, l'opera educativa.

§ 2. A. **Rosmini** (1797-1855). — Nella seconda metà del XIX secolo si formò la vera scienza dell'educazione. Diremo in questo paragrafo come il Rosmini, nel principio supremo della metodica, vada delineando con criteri filosofici una psicologia infantile (fino ai sette anni solamente, perchè l'opera rimase troncata), che sia fondamento della scienza educativa, servendosi costantemente dell'osservazione fornitagli dall'opera della Necker, che in certi punti l'autore, in sostanza, decalca, poichè devesi osservare che l'opera rosminiana perde in taluni punti il carattere scientifico, movendo, come l'opera della Necker, da presupposti i quali alla lor volta dovrebbero essere dimostrati.

E quindi la pedagogia del Rosmini fondata su una sua ideologia con i presupposti di una psicologia che non le dava fondamento solido, e sulla conciliazione della corrente filosofica dell'Europa moderna, si trova infetta dal vizio capitale di non appoggiarsi alla pura ragione umana, per cui non può annoverarsi quale opera veramente scientifica, se pure nell'intendimento del Rosmini voleva essere tale (1).

Dopo questa premessa, potrebbe taluno ricusare al Rosmini l'originalità in fatto di idee educative: orbene si deve rivendicargli invece ogni merito, osservando che sebbene la metodica del 1840 (e pertanto posteriore alla *Education Progressive* del 1828-1830-1838), porti continue tracce dell'*Education Progressive*, però Rosmini, già

---

(1) Ved. Cogliani, *La pedagogia di Rosmini*, « Rivista di pedag »., 1910.

nel 1827 aveva nel suo saggio sulla unità dell'educazione, rivelato i suoi concetti fondamentali e direttivi che coincidono con quelli della Necker (1), quindi nella metodica del Rosmini dobbiamo vedere non tanto un ripetitore della Necker quanto un filosofo che ebbe notevolissima affinità di pensiero colla donna intelligente di cui ci siamo finora occupati, e si incontrarono, come dice Carlo Verde, in un articolo su Rosmini e Necker (*Rivista Rosminiana*, 1917), sullo stesso cammino della verità, perchè la sincerità fa incontrare tutti gli uomini, e la Necker compose infatti un libro di suggestione che persuade perchè commuove, è vero perchè è buono e sincero; e partita da un ideale identico a quello intravveduto dal Rosmini nel *Saggio sull'unità dell'educazione*, senza saperlo, accostando osservazione ad osservazione in una bella cronistoria della psiche umana fornì dati al Rosmini che nella metodica crea le categorie in cui far rientrare i dati dell'osservazione e sostituisce così all'empirismo precettistico la scienza pedagogica.

Quanta luce abbia tratto il Rosmini dalla Necker è prova la infinità di citazioni che si riscontrano ad ogni pagina della metodica, citazioni che rivelano spesso ad un tempo l'altissima e quasi riconoscente deferenza dell'autore per la donna insigne che chiama « la saggia Necker ».

Una prima osservazione da farsi riguarda la divisione cronologica delle due opere dei nostri autori in cui vediamo come la divisione cronologica della Necker venga

(1) Il fine educativo è per entrambi la creazione dell'uomo « persona », cioè unità, armonica, eticità, religione. Il Rosmini reclama poi accanto alla unità di fine anche unità di oggetti e di metodo nell'educazione, vuole cioè che si riduca tutta l'opera educativa anche nei suoi vari istituti e nella cultura delle varie facoltà al possesso di un solo oggetto, cioè Dio.

nella metodica scientificamente sostituita dalle fasi successive del processo psichico evolutivo determinato da quelle unità di misura che sono i così detti ordini di intellezioni, ai quali corrispondono determinati principii di azione per parte dell'educatore.

Per primo ordine di intellezione il Rosmini intende la percezione del sussistente, messa dalla natura a fondamento dell'umano sapere, e sua regola fondamentale è non passare ad un nuovo ordine di intellezioni se il precedente non è stato concepito; sono oggetti del primo ordine di intellezione quelli che non richiedono alcuna cognizione anteriore: del secondo quelli che esigono la conoscenza degli oggetti del primo ordine e così via.

Il principio supremo della metodica è poi da lui così formulato: « Si conduca l'uomo ad assimigliare il suo spi-
« rito all'ordine delle cose fuori di lui e non si vogliano
« conformare le cose fuori di lui alle causali affezioni dello
« spirito suo ».

E tutte queste stesse regole Rosmini afferma deducendo, mentre la Necker indovina con perspicacia; però parmi giusto osservare che Rosmini, colla sistematicità dei suoi gradi di intellezione, finisce per darci un metodo difettoso, come tutto ciò che è meccanico, e mai veramente giova all'educatore, il quale, nel reale contatto col fanciullo, apprende ben presto come le progressioni intellettive dipinte dal Rosmini siano possibili solo in certa misura, nè regolarmente mai si realizzino, perchè, sempre la mente procede per gradi; però bene spesso accade pure proceda per lampi, luci, intuizioni improvvise ed insospettate, che, trasformando d'un tratto l'alunno, autorizzano un subitaneo sbalzo nella metodica educativa e dimostrando la inutilità di una pedantesca metodica affermano ancora una volta che educare deve essere

soprattutto arte e tatto pedagogico, perchè lo spirito è fioritura dalle più imprevedute irregolarità di forma e tinte, e se, come osserva G. Verde, la Necker riportandosi da tendenza a tendenza e forza sentimentale e ingegnandosi di tutte spiegarle dà regole fra loro contradditorie, però dobbiamo pur sempre riconoscere che un'eterna contraddizione è il mistero della natura umana, e si verifica nell'anima infantile come nell'anima dell'educatore, ed è vano, illusorio ed inefficace il conato di chi voglia rigorosamente rinserrare l'opera dell'educatore nelle morse di una sistematica regolare.

L'errore della metodica rosminiana sta nel non aver concepito la complessità ed unità insieme di ogni fatto psichico.

Con ciò non si vuole dichiarare inutile il tentativo di organizzare a scienza l'arte pedagogica, ma piuttosto che, pur accettando il lume delle speculazioni rigorose della scienza, la pedagogia deve restare arte per non inaridire. Ed è questa la ragione per cui, di tante opere pedagogiche di alto valore scientifico, è opportuna la lettura e del pari sempre efficacissima la meditazione della *Education Progressive*, malgrado il suo carattere empirico e di cronistoria.

Occorre notare come il Rosmini sia una specie di sintesi tra Kant e Necker nel concepire la libertà: per Rosmini è il potere di determinarsi indipendentemente da impulsi sensitivi o spirituali e sentimentali soggettivi in conformità ad una idea o ragione astratta di bene *oggettivo assoluto*.

Per Kant, libertà è volere il bene unicamente per ossequio ad un principio di ragione universale e la Necker, invece, pur riconoscendo la libertà morale Kantiana, però non escludeva il valore oggettivo di ciò che è bene